

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: Valorizar a diferença para enriquecer as aprendizagens

Orientadora:

Doutora Maria Assunção Folque

Co- Orientadora:

Doutora Olga Magalhães

Discente: Sara Manuel Fausté Rodrigues

Valorizar a diferença para enriquecer as aprendizagens

Agradecimentos

A realização deste relatório marca o fim de uma importante etapa da minha vida. Gostaria de expressar em primeiro lugar o meu infinito agradecimento aos meus pais, por me terem acompanhado ao longo da minha vida e por me ajudaram a ser quem sou. Agradeço aos meus pais todo o apoio e compreensão inestimáveis, pelos diversos sacrifícios suportados e pelo constante encorajamento a fim de prosseguir a elaboração deste relatório. Incutiram-me o valor da responsabilidade, da humildade e transmitiram-me a ideia de que é possível realizar os nossos sonhos. Obrigada por terem apostado na minha formação no Ensino Superior e pela força/amor incondicional.

Quero também agradecer ao meu namorado, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, motivando e fazendo acreditar que consigo alcançar os meus objetivos. Pelo seu companheirismo, amizade, compreensão, apoio, alegria e amor. Agradeço também aos meus avós, familiares e amigos pelo apoio que me deram, por me terem ouvido e ajudado a lidar com as minhas inseguranças e pela compreensão demonstrada cada vez que estava centrada no meu trabalho. À minha amiga Patrícia que iniciou comigo esta “caminhada” agradeço a força, a amizade e a confiança que depositou em mim.

Outro agradecimento, em especial, a todos os professores que deram o seu contributo para a minha formação ao longo do meu percurso pela Universidade de Évora. Em especial, à Dr.^a Maria Assunção Folque e à Dr.^a Olga Magalhães, que me orientaram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada bem como na elaboração do relatório.

Gostava também de agradecer a disponibilidade do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima por me receber e, particularmente, à Educadora de Infância Cooperante Inácia Agostinho. Queria ainda agradecer igualmente a disponibilidade da Escola EB1 do Frei Aleixo por me acolher e, especialmente ao Professor Cooperante António Perreira. Um grande obrigado a todas as crianças que tão bem me acolheram e que me ajudaram a evoluir enquanto futura profissional de educação.

A todos, enfim, reitero o meu apreço e a minha eterna gratidão.

Valorizar a diferença para enriquecer as aprendizagens

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: Valorizar a diferença para enriquecer as aprendizagens

Resumo

O seguinte relatório de estágio retrata e analisa de forma crítica o processo de aprendizagem realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do relatório foram integradas as dimensões contempladas na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e no Perfil Profissional de Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo.

O relatório tem como temática transversal a valorização da diferença para enriquecer as aprendizagens. Pretendo com este relatório aprofundar a reflexão demonstrando que através da minha intervenção e observação, as estratégias de diferenciação do trabalho pedagógico acompanharam a Prática de Ensino Supervisionada que realizei em ambos os contextos escolares. É fulcral utilizar estratégias de diferenciação do trabalho de ensino e de aprendizagem, para valorizar e dar resposta à diversidade e a cada criança. Em todos os aspetos debatidos será enfatizada a importância de uma ação educativa baseada na valorização da diferenciação pedagógica.

Palavras-chave: valorização da diferença, estratégias de diferenciação, aprendizagens e ação educativa.

Valorizar a diferença para enriquecer as aprendizagens

Teaching Practice in pre-school and primary school: Valuing the difference to improve the learning process

Abstract

This training report describes and critically analyses the learning process performed during the Supervised Teaching Practice in kindergarten/pre-school and primary education.

The report was based on the ethics dimensions considered by the Association of the Early Years Professionals (APEI) and on the Professional performance Profile of the Pre-school and Primary Teacher.

The report has as a transversal theme the importance of valuing difference to enrich the learning process. With this report I intend to expand and to demonstrate through my intervention and observation, differentiation strategies of the pedagogical work that I developed in both school contexts. It is essential to apply differentiation strategies of the teaching and learning work processes, to value and to give the suitable answer to the diversity of each child. In every debated aspects will be emphasized the importance of an educational action based on the valorization of the pedagogical differentiation .

Keywords: valuing the differences, differentiation strategies, learning and educational activities.

Valorizar a diferença para enriquecer as aprendizagens

Índice Geral

Índice de Figuras	x
Índice de Tabelas	xi
Índice de Apêndices.....	xi
Introdução	1
Parte I - Valorizar a diferença para enriquecer as aprendizagens.....	3
Parte II - Caracterização das instituições.....	13
2.1 Contexto pré-escolar	15
2.2 Contexto 1º Ciclo.....	18
2.3 (Des)continuidades entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.....	20
Parte III - Conceção da ação educativa do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico	23
3.1 Do conhecimento do grupo para o trabalho de ensino e aprendizagem	23
3.1.1. No pré-escolar	25
3.1.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico	38
3.1.3. (Des)continuidades entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo	51
3.2. Fundamentos da ação educativa.....	52
3.2.1. Princípios que sustentaram a prática no Pré-escolar	54
3.2.2. Princípios que sustentaram a prática no 1º Ciclo	59
3.2.3. O Pré-escolar e o 1º Ciclo	61
3.3 Organização da ação educativa: O Pré-escolar e o 1º CEB	62
3.3.1. Organização do espaço e dos materiais.....	63
3.3.2. As rotinas e a organização do grupo	78
3.3.3. A gestão do currículo: sistema de planeamento e avaliação	93
3.3.4. Trabalho de projeto como metodologia privilegiada na valorização das diferenças para enriquecer as aprendizagens	115
Conclusão/Reflexão final	130
Referências Bibliográficas.....	133
Apêndices	137

Índice de Figuras

Fig. 1- Pintura com tinta branca e preta para a realização de um piano	29
Fig. 2- Área da casinha	30
Fig. 3- Gráfico Musical	31
Fig. 4- Área do computador	33
Fig. 5- Construções na área da garagem	36
Fig. 6- Alteração da área das ciências na sala de jardim de infância	37
Fig. 7- Atividade de Língua Portuguesa	40
Fig. 8- Apresentação dos sinais de trânsito	42
Fig. 9- A sala de jardim de infância	65
Fig. 10- Planta da sala de jardim de infância	65
Fig. 11- A sala do 2º ano (FA2A)	73
Fig. 12- Participação dos alunos para a decoração da sala	74
Fig. 13- Materiais de apoio nas aprendizagens de matemática	74
Fig. 14- Planta da sala do 2º ano (FA2A)	75
Fig. 15- Comunicações na aula de matemática	76
Fig. 16- Diário de Grupo	96
Fig. 17- Mapa de Presenças	97
Fig. 18- Mapa de Tarefas	98
Fig. 19- Inventário do Estúdio de Música	99
Fig. 20- Mapa do Tempo e Calendário	99
Fig. 21- Registo: quero mostrar, contar ou escrever	100
Fig. 22- Mapa das Comunicações	101

Fig. 23- Diário de Turma	104
Fig. 24- Mapa de Projetos	105
Fig. 25- Símbolos para os momentos de trabalho em silêncio	112
Fig. 26- Estúdio de Música	121
Fig. 27- Apresentação do Estúdio de Música	122
Fig. 28- Realização do concurso “lanche saudável”	126
Fig. 39- Apresentação e avaliação do Projeto	127

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Rotina diária do Pré-escolar	83
Tabela 2 – Rotina semanal do Pré-escolar	86
Tabela 3 – Horário da turma do 1º Ciclo FA2A	89

Índice de Apêndices

Apêndices I – Excerto da Planificação Diária 23/11/2012 1º Ciclo	137
Apêndices II – Excerto do Registo Semanal nº2 1ºCiclo	138
Apêndices III – Excerto da Planificação Diária 04/12/2012 1º Ciclo	138
Apêndices IV – Excerto do Registo Semanal nº3 Pré-escolar	140
Apêndices V – Excerto do Registo Semanal nº4 Pré-escolar	140
Apêndices VI – Excerto do Registo Semanal nº13 Pré-escolar	140
Apêndices VII – Excerto do Registo Semanal nº13 Pré-escolar	141
Apêndices VIII – Excerto do Registo Semanal nº7 1ºCiclo	142
Apêndices IX – Excerto da Planificação Diária 21/10/2012 1ºCiclo	143
Apêndices X – Excerto do Registo Semanal nº1 1ºCiclo	144

Apêndices XI – Excerto da Planificação Diária 24/10/2012 1º Ciclo	144
Apêndices XII – Excerto do da Planificação Diária 16/10/2012 1º Ciclo	146
Apêndices XIII – Excerto da Planificação Diária 04/10/2012 1ºCiclo	147
Apêndices XIV – Excerto da Planificação Diária 23/04/2012 Pré- escolar	148
Apêndices XV – Excerto da Planificação Diária 09/03/2012 Pré- escolar	149
Apêndices XVI – Excerto do Registo Semanal nº 15 Pré-escolar	150
Apêndices XVII – Excerto do Registo Semanal nº 9 Pré-escolar	151
Apêndices XVIII – Excerto do Registo Semanal nº 10 Pré-escolar	152
Apêndices XIX – Excerto do Registo Semanal nº 7 1º Ciclo	153
Apêndices XX – Excerto do Registo Semanal nº 3 1º Ciclo	154

Introdução

Este relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora. Expõe um conjunto de reflexões sobre a minha Observação e Intervenção Participante que se realizou na sala de Jardim de Infância e na sala de aula do 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar e de Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. O presente relatório evidencia todo o processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade ao longo da Prática Supervisionada. No que diz respeito ao contexto de Pré-escolar, o tempo de Observação e Intervenção Participante ocorreu no jardim de infância do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, na sala 2. Na sala 2 fui recebida pela Educadora Cooperante Inácia Agostinho e por um grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Relativamente ao contexto de 1º Ciclo, teve lugar na Escola EB1 do Frei Aleixo, na sala FA2A. Neste contexto fui acolhida pelo Professor Cooperante António Pereira e por um grupo de 26 crianças de 7 anos de idade.

Tanto no contexto de Pré-escolar como no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvi uma ação educativa, com base nos critérios apresentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional dos Profissionais de Educação de Infância (APEI), nos Perfis Específicos do Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Dec-Lei nº 241/2001, 30 de agosto) e no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundários (Dec-Lei nº 240/2001, 30 de agosto).

Neste relatório aprofundi a valorização das diferenças para enriquecer as aprendizagens, a forma como as potencieei em ambas as salas onde realizei a minha prática, assim como a explicação da minha preferência ter incidido sobre este tema. Consta ainda a caracterização de ambos os contextos educacionais onde e com quem desenvolvi a minha ação educativa. Podemos também encontrar a conceção da ação educativa do Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e uma reflexão acerca da minha intervenção educativa. Na conceção da ação educativa pretendi que se baseasse na cooperação, diferenciação pedagógica, responsabilidade e autonomia. A organização do cenário educativo, planeamento e avaliação foram

também tidos em conta durante a intervenção. Foi importante criar um ambiente de segurança e conforto favorável as aprendizagens, através de uma boa relação com as crianças, equipa educativa e comunidade. Os interesses e necessidades das crianças estiveram sempre em primeiro lugar na ação educativa, permitindo valorizar as aprendizagens de cada criança no grupo. Ambos os grupos de crianças desenvolveram uma ação ativa na vida da sala, contando sempre com o envolvimento de todos nos diversos processos de formação. A relação com a comunidade foi fulcral na aquisição de aprendizagens, principalmente na realização dos projetos. O relatório termina com uma reflexão final que relata as principais dificuldades e aprendizagem sentidas ao longo do estágio e a forma como estas foram superadas, as aprendizagens realizadas em cooperação com os professores/crianças e indicações para o futuro profissional como Educadora de Infância e Professora de 1º Ciclo do Ensino Básico.

A elaboração do relatório foi fundamentada através da observação dos interesses das crianças, tendo em conta também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar/1ºCiclo do Ensino Básico, Currículo do Ensino Básico e o Perfil de Implementação do Modelo Pedagógico MEM. Os valores e a organização da instituição também foram utilizados para a fundamentação dos vários pontos que são abordados ao longo do relatório. Ao longo da prática, tentei enriquecer o trabalho na sala como também consegui estabelecer uma relação afetiva com as crianças e os adultos presentes.

A prática pedagógica foi essencial para adquirir e desenvolver o sentido crítico, a capacidade de observar, intervir e entender as necessidades das crianças e na análise dos projetos curricular e educativo. Um educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico deve estabelecer uma estreita relação, apoiando a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inclusão na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Durante este percurso surgiram medos, dúvidas e ansiedade. No entanto, com a vontade de aprender, adquiri mais conhecimento com profissionais com vários anos de experiência e através das críticas construtivistas cresci profissional e pessoalmente. Assim, consegui ultrapassar as dificuldades, encarando-as como um desafio e movida pela vontade de ser uma Profissional de Educação.

Parte I - Valorizar a diferença para enriquecer as aprendizagens

A Prática de Ensino Supervisionado no Ensino (PES) Pré-escolar e 1º Ciclo aqui relatada teve como grande sentido valorizar a diferença das crianças para enriquecer as aprendizagens. Nesta primeira parte do relatório de estágio abordarei algumas referências teóricas sobre a pedagogia diferenciada nas salas de Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Inicialmente, apresentarei o conceito de diferenciação pedagógica como resposta à ação educativa individualizada, posteriormente relacionarei o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna com a diferenciação pedagógica incluindo também o conceito de aprendizagem cooperativa.

Quando questionamos os profissionais de educação sobre a diferenciação pedagógica, ficamos um pouco na dúvida como conseguem gerir a aprendizagem com um grupo de muitas crianças num contexto de diferenciação sem que ocorram problemas de comportamentos favoráveis às aprendizagens. A maioria dos professores apenas referem a diferenciação quando as turmas são pequenas, no entanto nos profissionais de educação de infância este pensamento sobre a diferenciação não está ao mesmo nível que os professores, pois nas salas de jardim de infância existem momentos de aprendizagens diferenciadas e grupos heterogêneos. Os professores encaram os seus alunos de uma forma semelhante, já no jardim de infância as educadoras valorizam a diferença de cada criança para enriquecer as aprendizagens de todos num grupo heterógeno (Resendes & Soares, 2002). É importante deixar o ensino tradicional e começar adotar práticas diferenciadas. Principalmente no ensino básico, onde a diferenciação ainda não está tão presente como na educação pré-escolar.

Os adultos que trabalham com crianças devem ter em consideração as suas características e ritmos individuais de aprendizagem. Todos os indivíduos têm pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Segundo Resendes e Soares, *“todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças”* (2002, p. 14). Esta citação remete-me um pouco para o tipo de ensino que vivi durante muitos anos na Suíça, onde não havia consideração pela individualidade e capacidades de cada um. Enquanto frequentei o ensino suíço, nunca fui considerada uma aluna de excelência e por isso fui colocada no 7º, 8º e 9º numa turma com alunos médios, assim mencionados pelos professores titulares que nos distribuíram no final do 6º ano. Deixamos de

acreditar nas nossas capacidades, pois “nós” os alunos médios, já tínhamos o futuro traçado sem sequer podermos lutar pelos nossos sonhos, pois as profissões eram quase impostas. No período da adolescência sempre tive interesse pela área da educação, no entanto como estava no ensino médio apenas podia seguir a profissão de cabeleira, vendedora de uma loja, etc. Os meus pais emigrantes estavam a lutar para um futuro melhor, no entanto para mim aquele ensino e a desvalorização que a escola possuía de mim não era o melhor futuro. No final do 10º ano, decidimos voltar para o nosso país para prosseguir com os meus estudos. No entanto, como nunca acreditaram nas minhas capacidades nem sequer coloquei a hipótese de concorrer ao ensino superior, pois sentia-me com poucas capacidades para frequentar um tipo de ensino tão exigente. Refleti muito e decidi concluir o ensino secundário numa escola profissional. Nesta nova etapa no ensino português tive contacto com áreas curriculares que nunca tinha tido na Suíça. Depois de tantos anos a frequentar o ensino fora do meu país de origem, aprendi a acreditar nas minhas capacidades. Com esta nova etapa, talvez conseguisse entrar no ensino superior para ser uma profissional de educação, que passou por vários tipos de ensino e senti na pele a desvalorização dos professores por alunos que têm ritmos, culturas, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Não foi tempo perdido no ensino suíço, pois tive experiências de aprendizagens uteis para a minha vida futura tanto a nível pessoal como profissional. Mas confesso, que ao frequentar o ensino português, senti igualdade de oportunidade para todos os alunos e não apenas para alguns, não falando da vantagem da língua materna. A experiência da licenciatura no Politécnico de Beja e a realização do Mestrado na Universidade de Évora levaram-me a acreditar que sou capaz de atingir objetivos, que provavelmente os meus professores do ensino suíço nunca acreditavam que era capaz. Foi pelo meu percurso escolar e pessoal um pouco “diferente” do habitual que despertei interesse pela ação educativa assente numa diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica remete-nos para Gardner (citado por Resendes e Soares), que nos diz que

a teoria das inteligências múltiplas aplicada na prática pedagógica não significa que o professor tenha de ensinar a mesma coisa de oito maneiras diferentes. Significa que o professor tem de conhecer as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e ir ao encontro destas na maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino e aprendizagem (2002, p. 15).

Cada indivíduo possui as 8 inteligências, no entanto ao longo da nossa vida desenvolvemos umas mais que outras. Esta teoria veio a comprovar que o ensino não pode ser igual para todos e que não vai ao encontro das especificidades cognitivas de cada criança. Principalmente no ensino tradicional, apenas são valorizadas as inteligências lógico matemáticas e linguísticas e deixamos de desenvolver outras capacidades humanas que apelam à diferenciação pedagógica. As crianças não aprendem todas da mesma forma e por isso, devemos valorizar esta diferença para enriquecer as aprendizagens. Esta diferença deve ser encarada positivamente, não quer dizer que tenhamos que separar os alunos consoante as inteligências que têm mais desenvolvidas mas sim deixá-los trabalhar em cooperação para partilharem um pouco das inteligências que cada um tem mais desenvolvida e assim existir uma troca rica em aprendizagens.

Quando os profissionais de educação conhecem o estilo de aprendizagem de cada criança, conseguem com mais facilidade adotar estratégias no grupo para promover o ato de aprender (Resendes & Soares, 2002). Os professores preferem os alunos, que têm o estilo de aprendizagem que é utilizado na aula, prejudicando assim aqueles que não o têm. Para Resendes & Soares,

a maneira de ensinar do professor pode refletir não só a formação que recebeu, em termos pedagógicos, mas também o seu próprio estilo de aprendizagem e o seu tipo de inteligência mais acentuado (...) é necessário que o professor esteja consciente do seu próprio estilo de aprendizagem visto que este se vai refletir no modo como ensina (2002, p. 18).

Esta citação remete-me para a prática no 1º ciclo, pois com a minha intervenção o professor cooperante realizou também uma reflexão sobre a sua prática e tentamos aplicar novas estratégias, como o trabalho em cooperação.

A heterogeneidade como referi anteriormente assume um papel fundamental da aprendizagem diferenciada, pois “*integra novas formas de tutoria entre os alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagem cooperativas*” (Resendes & Soares, 2002, p. 22). Para Benavente (1994) citada por Resendes & Soares, a diferenciação não significa que ocorra um ensino individualizado, para esta autora significa que devem ocorrer percursos e regulações individualizados num contexto de cooperação educativa. Só quando nos sustentámos numa diferenciação pedagógica centrada no trabalho cooperativo entre educadores e as crianças e destas

entre si, conseguiremos colocar em prática a inclusão da integração e da participação democrática. A diferenciação pedagógica passa também pela atenção a dar à organização dos espaços, pelos conteúdos curriculares e pela gestão do tempo. As crianças devem ter possibilidade de planejar o seu próprio trabalho de acordo com as suas necessidades e avaliarem e identificarem dificuldades nos seus conhecimentos. Surge então a necessidade do ensino se adaptar às crianças e não as crianças ao ensino. O profissional de educação deve partilhar o processo de ensino com as crianças e propor-lhes tempo e gestão de trabalho autónomo. Para Delors (1996) citado pelas duas autoras, a educação deve ser concebida como um todo que se apoia em “*quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*” (Resendes e Soares, 2002,p. 27).

Para sustentar estes factos na minha ação educativa em jardim de infância e no 1º ciclo, tentei guiar-me pelo Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) que corresponde aos requisitos de uma educação diferenciada. Com o auxílio e ação educativa deste modelo pedagógico, estimei nas crianças uma participação democrática e vivências em cooperação. Os conhecimentos dos alunos, os seus trabalhos /aprendizagens eram partilhados e comunicados com os colegas na sala. Desta forma o trabalho da criança era valorizado. A ação educativa deve então focar-se no trabalho diferenciado de aprendizagem das crianças e não no ensino tradicional apenas pensado pelos professores. Se a organização da sala e rotina forem de acordo as aprendizagens diferenciadas, ainda valorizamos mais e enriquecemos a aquisição de novas competências. O educador de infância ou o professor do 1º ciclo devem estimular, motivar a curiosidade/autonomia e desenvolvimento das suas crianças para garantir sucesso no processo de ensino por qual a criança passa ao longo dos anos.

O espaço na sala deve estar de forma a permitir às crianças a possibilidade de realizarem atividades diversificadas e trabalhos em pequenos grupos, a pares, individualmente e em coletivo. Ao longo do relatório de estágio apresentarei a organização do espaço e a organização do grupo para promover o ensino diferenciado. Em ambos os contextos da PES as crianças tinham os materiais à sua disposição para que pudessem trabalhar autonomamente e não necessitarem sempre do auxílio dos adultos presentes na sala (Resendes & Soares, 2002). O espaço deve ser diferenciado e conter diversas áreas bem equipadas que propiciem a utilização de estratégias de diferenciação do trabalho. Se o espaço com as áreas e as mesas de trabalho estiver bem organizado e forem diferenciado, facilita a comunicação das crianças e entre si e com os

educadores. Os instrumentos de pilotagem promoviam a autonomia, responsabilidade e também a cooperação pois as crianças têm que ter livre acesso aos materiais disponíveis na sala e aos instrumentos de trabalho. A possibilidade das crianças participarem no planeamento torna possível a comunicação, cooperação, diferenciação, participação democrática e responsabilidade pelos planos de trabalhos elaborados pelas crianças e educadores e que resultaram de um processo de negociação.

O tempo das comunicações faz interagir os conhecimentos que as crianças já possuem com novos conhecimentos que o próprio grupo introduz, provocando assim novas aprendizagens (cooperação e aprendizagem em interação). Segundo Diaz,

todas as crianças que frequentam a escola devem ter igualdade de oportunidades. Existem complexo processos de discriminação educativa na interação das crianças a todos os níveis, com os conteúdos, com o professor, com os colegas de sala, com os valores do sistema escolar e que é necessário transformar (1997, p,159).

É necessário ter em conta estes aspetos, para que não ocorra uma discriminação de crianças. De novo é valorizado o conhecimento da criança como também têm direito à palavra, se expressarem livremente, sem medo de serem censurados, são escutados e respeitados. Assim na prática diferenciada assumem-se os direitos das crianças e os deveres dos profissionais de educação.

A comunicação em sala de aula é fulcral para os alunos construírem e adquirem conhecimentos. Vygotsky foca muito o valor das interações sociais na aquisição de conhecimentos. Na perspetiva de Vygotsky *“a criança inicia a sua vida cognitiva socialmente e só a pouco e pouco vai avançando para uma autonomia cognitiva”* (Spodek, 2010, p.37). O discurso escolar desempenha um papel fundamental na aquisição de conceitos e na comunicação. A comunicação é utilizada como mecanismo para a troca de saberes entre as crianças. É através dela, que a linguagem chega a uma partilha de conhecimentos por parte das crianças e dos adultos presentes na sala de aula, que advêm de diversos contextos culturais. São estes contextos onde as crianças estão inseridas que desenvolvem a sua aprendizagem (Cubero & Luque, 2004).

O sucesso da organização de processos educativos passa pelas relações eficazes pedagogicamente e que contenham as diferenças individuais no contexto educativo potenciando assim as diferenças nas competências, nos valores das crianças, nas

experiências e nos interesses e necessidade de todas as crianças no pré-escolar e 1º ciclo (Morgado, 1997). Segundo Morgado,

o sucesso educativo de todos dependerá da capacidade que tenhamos de identificar, gerir e agir adequadamente as necessidades de variáveis de natureza cotextual, as necessidades individuais que considera o conjunto de dimensões de natureza exclusivamente individual e que discriminam esse aluno no contexto do grupo de pares de necessidades educativas individuais. A escola, de uma forma geral, tende a considerar fundamentalmente as necessidades relativas aos indivíduos de uma determinada faixa etária ou ano de escolaridade, produzindo respostas e processos pedagógico-didáticos insuficientemente diferenciados, o que frequentemente conduz a situações de exclusão passiva ou ativa (1997, p. 27).

A compreensão dos procedimentos no qual as crianças testam dificuldades ou sucessos nas aprendizagens aparenta ser a maneira mais eficaz de regulação do seu percurso educativo (Morgado, 1997).

O educador ou professor deve motivar o aluno nas necessidades que ele apresenta. Se o profissional de educação identificar as necessidades da criança irá conseguir motivá-la e procurar estratégias pedagógicas para superar essas dificuldades que a criança apresenta. Compete então aos educadores, ir de encontro às diferenças de aprendizagem para que as crianças não se sintam ameaçadas mas sim respeitadas pelas diferenças de interesses e necessidades que apresentam. O erro deve ser encarado de uma forma natural, pois todos nós aprendemos com a pedagogia do erro. O insucesso em determinadas aprendizagens, ou seja o erro leva a aquisição de outras competências de aprendizagens, devemos tirar partido dos erros na aquisição de novas aprendizagens. O professor deve valorizar o aluno quando este erra, mas que participa e se interessa por algo que ainda não aprendeu corretamente. O aluno encontra então no professor *“confiança nas suas capacidades e expectativas positiva face aos seus esforços de aprendizagem”* (Morgado, 1997, p. 38).

A educação pré-escolar e as escolas de hoje em dia, são confrontadas com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta diversidade implica também uma prática diferenciada, assim, a diversidade deve ser encarada como um aspeto enriquecedor da comunidade de aprendizagem. O consentimento da diversidade na sala, passa pelo desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que em primeiro lugar valoriza as relações sociais das aprendizagens, e que possibilite orientar as “diferenças” num grupo

de crianças a frequentarem o ensino pré-escolar e ensino básico. É importante estar atento às diferenças na sala, através desta observação conseguiremos adotar as atividades e interações de modo a que cada criança seja confrontada com aprendizagens enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997). Enquanto as crianças ou os alunos trabalham autonomamente os educadores possuem mais tempo para os acompanharem individualmente. Esta situação refletiu-se durante a minha prática. No pré-escolar enquanto as crianças estavam pelas áreas da sala ou a realizarem determinada tarefa eu dirigia-me junto deles e acompanhava o seu trabalho. No 1ºCiclo nos momentos em que os alunos trabalhavam a pares ou individualmente nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática ou Estudo do Meio sucedia o mesmo. Neste tempo os alunos tinham que orientar o seu trabalho pois tinham assumido um compromisso com o professor. Quando os alunos ou as crianças de pré-escolar trabalhavam autonomamente, podia acompanhar quem tinha mais dificuldade, no entanto esta prática apenas foi possível quase no final do estágio quando eles adquiriram autonomia na realização das atividades e tarefas. Os materiais auxiliavam neste processo de ensino e aprendizagem individualizado, os registos de planeamento, avaliação e registos de atividades permitiam organizar as atividades no tempo e no espaço.

Quando existe na sala um grupo de crianças que demonstram dificuldades, é necessário envolver todo o grupo na resolução deste problema e valorizar os pequenos progressos de cada um. Quando valorizamos as conquistas dos outros e o ajudamos a resolver as suas dificuldades estamos a trabalhar em equipa e aprender em cooperação. A criação de um clima de entreajuda é securizante para as crianças com dificuldades e vital para ultrapassem estas necessidades. Os colegas podem e devem auxiliar os seus colegas nas aprendizagens, pois assim conseguem criar uma comunidade de aprendizagem, onde “todos ensinam e todos aprendem” (Cadima et al, 1997). As crianças que já tinham realizado uma tarefa/atividade ou as crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas na realização das tarefas, assim como os alunos do 1º ciclo ensinavam os conteúdos que já dominavam (Fontes, 2004). Segundo Comenius (citado por Fontes), “*acreditava que os alunos quando tinham de ensinar colegas, tiravam desse ato benefícios semelhantes aos que teriam se eles fossem ensinados por professores*” (2004, p. 25). A aprendizagem cooperativa define-se como uma estratégia que tem em consideração a diversidade das crianças dentro de um grupo, onde se privilegia uma aprendizagem individualizada que só será possível se conseguirmos que

as crianças trabalhem em cooperação para aprender (Fontes, 2004). O trabalho cooperativo é visto então como uma prática pedagógica

capaz de desenvolver, nos alunos, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ou seja, a colaboração como outra pessoa (o par mais capaz), que pode ser o professor ou um colega de grupo mais competente, na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega se torna o objeto para o qual tende o desenvolvimento (Fontes, 2004, p. 26).

Na aprendizagem cooperativa todos trabalham para o sucesso do grupo, todos se esforçam para obter bons resultados, pois juntos conseguem atingir novas metas, festejam então o sucesso individual e o sucesso coletivo do grupo em que estão inseridos seja no ensino pré-escolar ou 1º ciclo do ensino básico. Em ambos os contextos, a noção de grupo e comunidade de aprendizagem estava presente na aprendizagem cooperada. Segundo Fontes, a aprendizagem cooperativa pode estar ligadas às diversas áreas de conteúdos, *“esta cooperação grupal é fundamental para o entendimento da escola como promotora do pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido da aprendizagem e das relações humanas”* (2004, p. 69). Esta metodologia e forma de trabalho valoriza as diferenças existentes no grupo e enriquece as aprendizagens das crianças, permitindo que desenvolvam uma imagem positiva de si e aumentem a sua auto-estima e a valorização de si para contribuir para o desenvolvimento pessoal e dos outros.

Durante a minha prática utilizei a estratégia e metodologia do trabalho em cooperação para valorizar as diferenças de cada um assim como também a valorização das capacidades e dos esforços apresentados. Através do respeito pelo outro, confiança, solidariedade, empatia e colaboração usufruímos da individualidade das crianças para enriquecer a sala com as suas aprendizagens. Esta aceitação e integração das crianças que apresentavam mais dificuldades na aprendizagem revelaram responsabilidade no grupo perante as aprendizagens de todos e não apenas individuais. A utilização de diversas estratégias de trabalho permite que os alunos/crianças aprendam com mais eficácia, como referi anteriormente nos momentos de aprendizagem autónoma, quando as crianças organizaram as aprendizagens no tempo. Segundo Simão, *“ensinar consiste não só em transmitir conhecimento mas também em levar os alunos a adquirirem conhecimentos eficazmente e por si próprios, a serem autónomos”* (2002, p. 69). Torna-se importante que o educador de infância ou o professor criem estratégias na sala de

aula juntamente com as crianças para combater as dificuldades apresentadas por cada um. Os adultos na sala tanto ensinam como também aprendem, e se esta imagem for transmitida as crianças irão realmente compreender que são um grupo onde todos podem ensinar e aprender conhecimentos. Este trabalho em equipa que os professores e alunos desenvolvem na sala fomentam o diálogo, a troca de sugestões de aprendizagens e aplicação de novas estratégias entre os seus membros inserido na comunidade que são os alunos e professores (Simao,2002, p. 283).

Se valorizamos e aceitamos as diferenças de cada um conseguiremos também melhorar as aprendizagens das crianças e do grupo. Ao longo da minha prática tentei inculcar nas crianças a cooperação para desenvolver e trabalhar o sentido de diferença do grupo ou na turma. Através da minha ação educativa penso que no geral consegui adotar uma prática diferenciada, centrada na cooperação para apoiar o desenvolvimento de novas aprendizagens quer no pré-escolar ou no 1º ciclo do ensino básico. Ao respeitar e valorizar a diferença de cada criança, transmiti a mesma mensagem ao grupo de jardim de infância e à turma de 2º ano com quem tive o privilégio de trabalhar e aumentar assim as aprendizagens de todos. As atividades e tarefas promoviam a diferenciação pedagógica para compreender melhor cada criança, todo o ambiente girava em torno deste princípio.

Sanchez, para concluir, afirma que a educação inclusiva é um desafio para todos que trabalham na área da educação. É difícil para os indivíduos assumirem e integrarem a diferença, a nossa e a dos outros que nos rodeiam com raízes culturais diferentes. Infelizmente, a diferenciação ao longo dos anos não tem sido beneficiada, por isso cabe aos futuros profissionais alterar estas conceções que os indivíduos em ambiente escolar têm. Segundo Sanchez, *“se diferença se fala, a diferença estará certamente na capacidade de refletir sobre tudo isto e de agirmos diferentemente com a nossa e com a diferença dos outros”* (2005,p. 140). Esta citação remete-nos para a conceção educativa que o professor deve utilizar com o seu grupo. Sem dúvida que ao valorizarmos as diversidades de contributos individuais conseguimos enriquecer o grupo a nível de aprendizagens sociais e didáticas.

Segundo o autor Banks,

a educação multicultural é um processo cujos objetivos principais são ajudar as crianças de diferentes grupos culturais, étnicos, sexuais e sociais a ter acesso a

oportunidades educativas iguais, e ajudar todos os alunos a desenvolver atitudes, percepções e comportamentos transculturais positivos (2010,p.527).

O jardim de infância e a escola podem ser visto como um espelho da nossa sociedade, onde existem num determinado espaço, um encontro de várias culturas. Blatchford afirma que as crianças só aprendem a ser positivas perante as diferenças, quando observam que os adultos ao seu redor agem de forma positiva. As crianças imitam os comportamentos dos adultos tanto a nível positivo como negativo e tal como nós, elas precisam de aprender e dialogar sobre aquilo que sabem (Blatchfor,1999).

Parte II - Caracterização das instituições

A PES em Educação Pré-escolar realizou-se no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima situado no bairro do Frei Aleixo, relativamente à Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico teve lugar na escola EB1 do Frei Aleixo. Ambas as instituições estão situadas na Zona Norte da Cidade de Évora, e têm como função apoiar as famílias e suas crianças residentes dos seguintes bairros: Bacelo, Corunheiras, Frei Aleixo, Pites e Granito, ultrapassando os 10 000 habitantes (Projeto Educativo do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, 2012, p.7).

O Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima (IPSS) iniciou em setembro de 2001 o seu projeto de apoio social às famílias situadas em Évora. Este projeto dava apoio cerca de duas centenas de crianças de Berçário, Creche e Jardim de infância (Projeto Educativo do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, 2012, p.2). Através de uma mensagem cristã/católica que guia o Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, surge a importância do apoio às famílias, o crescimento mútuo numa perspetiva educacional centrada no diálogo, partilha e interajuda entre os membros inseridos na comunidade. O objetivo principal desta instituição é criar e estabelecer um clima de afeto, respeito e alegria (Projeto Educativo do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, 2012). A diferença nesta instituição valorizou-se através da heterogeneidade dos grupos, trabalho por projetos, cooperação, autonomia e áreas de trabalho e materiais diversificados consoante os interesses e necessidades das crianças.

A Escola Básica do Frei Aleixo onde realizei a minha PES pertence ao Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora. Este está incluído numa cidade que assume uma vocação patrimonial, cultural, universitária, e de serviços, com qualidade ambiental, que procura potenciar toda a área envolvente. O Agrupamento de Escolas n.º 4 foi criado em 20 de outubro de 2000 e, de acordo com o seu Projeto Educativo (2009-2012) é constituído por jardins de infância, escolas do 1.º ciclo, uma EB1/JI e a escola sede do Agrupamento do 2.º e 3.º ciclos com uma componente urbana e rural (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora, 2012, p. 8). Este Agrupamento apresenta uma política educativa que se centra nos seguintes objetivos: oferta de uma educação inclusiva e de qualidade, no sentido de chegar aos seus alunos e de formar pessoas com capacidade de reflexão, com vontade de aprender, com flexibilidade de adaptação às mudanças que ocorrem no mundo e de encarar e resolver os problemas e

desafios que a vida em sociedade exige. O Agrupamento torna mais estruturada a missão da escola e os seus valores, procurando definir linhas orientadoras unidas em quatro dimensões: *“Promoção no Agrupamento de uma cultura de excelência; Promoção da educação para a cidadania, cultura e valores; Promoção da educação para a sustentabilidade e Promoção da Educação para a Saúde”* (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora, 2012, p. 35). Estas instituições do ensino público e privado, promoviam a diferenciação pedagógica de cada criança para aumentar a aprendizagem, este valor estava sempre presente na sala de pré-escolar como também na sala do 2º ano do ensino básico. O Agrupamento estabelecia relações com a comunidade, como é o caso da Camara Municipal de Évora que participa na vida escolar. A sua cooperação é visível no desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular e apoio logístico ao nível de apetrechamento das escolas do 1º ciclo e jardim de infância e colocação de assistentes/técnicos. Existia também uma articulação com as instituições locais na vida da escola como a *“CME, Juntas de Freguesia, CER-CIDIANA, APPACDM, CENDREV, Universidade de Évora, Centro de Saúde, Escola Superior de Enfermagem S.João de Deus, Escola Segura, Universidade Sénior e Fundação Eugénio de Almeida”* (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora, 2012, p. 45).

A dispersão dos estabelecimentos de ensino tinha impacto na organização interna do Agrupamento. As escolas EB1 enquadram-se no conceito de «escola a tempo inteiro» do decreto de lei n.º 12 de 2006, de 16 de junho, que estabelece as normas a observar quanto às atividades de apoio à família e de enriquecimento curricular. A distância dos vários espaços físicos do Agrupamento tornava difícil a gestão das diferentes realidades e a comunicação entre si, como tive a oportunidade de observar ao longo da PES quando o professor cooperante/ coordenador solicitava algo para a escola demorava algum tempo a chegar. Quanto às instalações do Agrupamento no geral, apresentavam um nível de segurança e qualidade adequada às necessidades e interesses dos alunos do 1º Ciclo (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora, 2012). A diferença nesta instituição valorizou-se através da heterogeneidade cognitiva, cultural e social e interação entre os vários anos de escolaridade. Esta instituição procurava o respeito pelas diferenças culturais e sociais, possibilitando a igualdade de oportunidades em todos os alunos, através de uma qualidade de ensino que garantia o bem-estar de todos.

2.1 Contexto pré-escolar

A instituição onde realizei a PES em Pré-escolar disponibilizava um espaço interior que correspondia às necessidades e desenvolvimento das crianças. Todas as salas (berçário, creche e jardim de infância) eram orientadas por educadoras de infância e por auxiliares de ação educativa. Relativamente ao jardim de infância onde realizei a PES, este estava organizado por três salas de atividades, casas de banho individuais, duas despensas para material didático, um corredor, instalações sanitárias públicas e instalações para o vestuário dos funcionários. A presença das instalações sanitárias anexadas à sala permitia o acesso autónomo da higiene das crianças. As despensas permitiam guardar material de expressão motora que posteriormente às crianças iam buscar para utilizar nas brincadeiras livres.

As três salas de jardim de infância, eram frequentadas aproximadamente por 75 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade. A heterogeneidade das crianças era vista nesta instituição como um fator facilitador da aceitação da diferença no grupo, e das práticas diferenciadas centradas sempre na cooperação para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem das várias crianças. As crianças de idade e competências diferentes aprendiam a valorizar a diversidade de contributos individuais de cada criança para o enriquecimento do grupo.

O Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima usufruía também de uma biblioteca infantil, equipada com livros de diversos tipos (histórias infantis, dicionários, banda desenhada e enciclopédias) dispostos em prateleiras, uma mesa e cadeiras para a leitura, televisão e um leitor de DVD. Este espaço foi utilizado diversas vezes durante a minha PES, para a realização de vários projetos, recorrendo aos livros para pesquisar.

Para as refeições existia um refeitório para servir o almoço e o lanche às crianças e aos funcionários. Durante a minha presença na instituição auxiliei as educadoras e auxiliares nas refeições, aproveitando para conhecer um pouco as crianças e incentivar hábitos de uma boa alimentação. Toda a ajuda era bem vinda, pois eram muitas crianças e tínhamos que estar atentas ao grupo. As refeições eram momentos em família onde as crianças dialogavam, no entanto, era importante que as educadoras e as auxiliares aproveitassem para almoçar com elas pois estabelecia-se ainda mais proximidade entre as crianças e os adultos. Infelizmente por questões de organização da instituição, não foi possível almoçar ao mesmo tempo que as crianças. Teria sido importante almoçarmos todos juntos e aproveitarmos estes momentos para dialogarmos, abordarmos a

importância de uma boa alimentação e também como nos devemos comportar à mesa e para conversas informais sobre as nossas vidas.

A instituição dispunha também de uma cozinha para a preparação do almoço e do lanche com uma copa, despensa geral, câmara de frio, átrio de serviço, átrio interno e uma sala de convívio. Ao longo da PES, tentei usufruir de todos os serviços que a instituição oferecia, como foi o caso da cozinha que nos ajudava na realização de algumas atividades experimentais e atividades culinárias (Projeto Educativo do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, 2012, p.11). A atividade de culinária esteve presente na preparação para a festa de carnaval, tendo sido confeccionados folhados de salsichas para a comunidade. É uma área muito importante para a aquisição de uma cultura alimentar saudável. Como não existia uma área de culinária na sala, utilizávamos alguns recursos que a cozinha da instituição oferecia e as mesas grandes que a sala disponibilizava para a realização de atividades culinárias. Em pequenos grupos organizávamos os ingredientes necessários e participávamos na elaboração da receita.

O espaço exterior era composto por estruturas fixas de recreio, um ringue e relvado que também serviu de cenário para algumas aulas de expressão motora. Este espaço era utilizado diariamente no período da manhã antes do almoço e à tarde depois do lanche. As crianças brincavam num espaço amplo com todas as normas de segurança, também podiam entrar na sala sempre que o desejassem, pois todas as salas possuíam uma porta para o recreio. No recreio as crianças interagiam com crianças do berçário, creche e jardim de infância registando-se um clima de afeto e de aprendizagem mútua. Como o recreio era um espaço utilizado por todas as crianças da instituição, ocorria uma troca de aprendizagens através da individualidade de cada criança. Segundo Cadima et al,

é necessário que a criança, ou o jovem sinta um clima securizante, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitivas e social. Criar um clima securizante passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um determinado património socio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades (1997,p.13).

Este reconhecimento amplia-se ao grupo onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não se ensine todas as crianças como se fossem uma só, deve existir um ensino individualizado, no sentido dos percursos e das regulações (Cadima et al, 1997).

O centro dispunha de uma capela que era utilizada pela instituição quer pela comunidade. Esta capela era utilizada pelos grupos (berçário, creche e jardim de infância) nas diversas celebrações cristãs, no qual tive a oportunidade de participar com a sala de jardim de infância. Na capela, aproveitávamos para cantar, transmitir valores de amizade, amor e paz (Projeto Educativo do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, 2012, p.11).

O espaço exterior da instituição deve ser utilizado com a mesma importância que o espaço interior, como diz o documento das Orientações Curriculares (O.C)

embora as atividades informais não se realizem só no espaço exterior, este é também um local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis. Nesta situação, o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas (ME,1997, p. 39).

Durante a PES, desfrutei do espaço exterior para realizar aulas de expressão motora, realização de experiências para o projeto da água, do estúdio de música e para brincar e conhecer melhor o grupo com brincadeiras faz de conta, jogos de futebol, canções ou outro tipo de jogos tradicionais. Foi importante interagir com as crianças nestes momentos, pois ao longo da PES senti que estabeleci proximidade com o grupo ao interagir com eles nas brincadeiras. Através destes momentos, tive a possibilidade de conhecer cada criança individualmente e observar os seus comportamentos, interesse e necessidades. Assim, conseguia realizar as aprendizagens centradas numa prática diferenciada para promover novas competências e saberes. Normalmente, as crianças podiam brincar livremente no recreio, e por isso, por vezes, surgiam conflitos entre elas. Quando surgiam situações de conflito incentivava as crianças a resolverem o problema, para que todas pudessem brincar em grande grupo. O recreio possuía um baloiço que era frequentemente motivo de conflito, todos queriam andar. Assim, que observei esta situação, desloquei-me junto do grupo e conversámos para tentar encontrar uma solução. Rapidamente chegaram a uma conclusão, cada criança podiam baloiçar vinte vezes, após isso, era outra criança a baloiçar. Era através de uma presença constante e proximidade com as crianças que nos habituávamos a conviver uns com os outros,

tentando sempre atingir o bem-estar de todos. A minha presença constante na sala como nas brincadeiras no recreio foi fundamental na relação com as crianças e com a restante equipa educativa da instituição.

2.2 Contexto 1º Ciclo

A Escola EB1 do Frei Aleixo estava situada no bairro com o mesmo nome, na freguesia do Bacelo. Recebia alunos deste bairro e dos bairros vizinhos com um nível económico medio-baixo. A Escola EB1 do Frei Aleixo era frequentada por 99 alunos distribuídos por 4 turmas (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano).

O espaço exterior, o edifício principal era do tipo P3 (área aberta) e apresentava um bom estado de conservação apesar de ter sido construído já há alguns anos. O acesso à escola podia ser feito através de uma rampa para os alunos que tinham dificuldades em deslocar-se até à porta da escola pelas escadas ou para os alunos que traziam trolleys muito pesados com o material escolar. O espaço exterior era amplo e permitia os alunos movimentar-se de forma livre e autónoma possuindo vários locais onde as crianças podiam brincar durante os intervalos que ocorriam ao longo do dia. O espaço exterior era composto por estruturas fixas de recreio, um campo de futebol, campo de basquetebol e existia também uma bica para os alunos beberem água. A escola possuía também um espaço próprio para praticar o salto em comprimento com uma estrutura de areia e um pavimento acolchoado em frente à escola.

Durante a minha PES interagi e observei o comportamento dos alunos durante os intervalos e cheguei à conclusão que o campo de futebol, a estrutura de areia, as estruturas fixas e o pavimento acolchoado eram os locais mais solicitados pelas crianças. No entanto, grande parte dos alunos também brincava junto das casas de madeira e no espaço de terra/árvores. O campo de futebol era utilizado por todas as turmas, no entanto cada turma tinha o seu dia para usufruir do espaço. O campo era pequeno para as quatro turmas e, por isso existia um dia da semana para cada turma onde podiam brincar durante todos os intervalos no campo de futebol que também podia ser aproveitado para jogar basquetebol. Muitas vezes, os alunos da minha sala traziam bolas de futebol de casa para jogarem no campo ou no pavimento acolchoado. Sem dúvida que era uma escola que oferecia aos seus alunos um espaço cheio e rico em

elementos naturais, pois a escola estava rodeada de árvores, terra, relva e bancos para os alunos conversarem, descansarem durante as brincadeiras ou simplesmente comerem o lanche a meio da manhã e durante a tarde. O edifício era delimitado por um muro convencional com gradeamento. Os adultos apenas podiam entrar na escola depois das auxiliares de ação educativa abrirem o portão automático, para garantir assim a segurança de todos os alunos no espaço escolar.

O espaço interior/área coberta era constituída por quatro salas de aula (1º ano e 2º ano no resto-chão, 3º ano e 4º ano no primeiro andar). Junto ao polivalente existia um gabinete para os professores onde eram realizadas as reuniões e onde os docentes se encontravam durante os intervalos. No interior da escola encontrávamos um espaço polivalente com mesas e cadeiras para os alunos lancharem e almoçarem. No mesmo espaço deparávamo-nos com uma fotocopiadora, uma copa, arrecadações, instalações sanitárias e um vestíbulo. Junto das quatro salas de aula encontrávamos no corredor duas instalações sanitárias para o sexo feminino e masculino. Nestes espaços podíamos encontrar três auxiliares de ação educativa que eram responsáveis pela organização e arrumação da escola, pela distribuição e apoio nas refeições. Infelizmente, este espaço tornava-se demasiado pequeno em dias de chuva. Eram bastantes alunos a frequentarem a escola e o espaço polivalente tornava-se pequeno para receber durante os intervalos tantas crianças. Em dias de sol, apenas pequenos grupos de alunos permaneciam no polivalente junto das mesas para consumirem o seu lanche ou então simplesmente brincarem com os seus colegas.

Devido ao acréscimo da população escolar, foi construído um edifício pré-fabricado com duas salas onde funciona o jardim de infância desde este ano letivo e a sala de leitura/biblioteca escolar. Durante os intervalos no período da manhã e no período da tarde os alunos aproveitavam a sombra que o espaço oferecia e brincavam com as crianças pequenas que frequentavam a sala de jardim de infância. Este espaço de madeira possuía também a sala de leitura, gabinete polivalente, instalações sanitárias anexas e duas despensas. As crianças que frequentavam o jardim de infância interagiam com os alunos das turmas de uma forma muito agradável, nos intervalos ou até nas apresentações da escola existia sempre uma interação entre ambas as faixas etárias. Efetivamente, a aprendizagem é um processo contínuo e continuado do indivíduo ao longo da vida, pelo que a continuidade educativa, condição de um desenvolvimento equilibrado, harmonioso e de qualidade, implica uma articulação entre os vários ciclos. A mudança de contexto social gera, nas crianças, um sentimento de “começar de novo”,

implicando um processo de rutura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações (Alves, 2008).

A sala de leitura/biblioteca facilitava o acesso aos alunos, professores e funcionários à consulta e leitura de livros, jornais, revistas e outro tipo de documentação em diferentes suportes, contribuindo assim para dar resposta às necessidades de pesquisa de informação da comunidade educativa. A sala de leitura usufruía também de três computadores com acesso à internet e que tive a oportunidade de utilizar nas pesquisas para o projeto da alimentação saudável (Apêndices I – Excerto da Planificação Diária 23/11/2012). Tanto os alunos do 1ºciclo como as crianças do pré-escolar almoçavam no polivalente com horários diferentes sendo as refeições confeccionadas na escola sede do agrupamento e transportadas para a escola. Quando os alunos chegavam ao polivalente para almoçar já os pequenos que frequentavam o jardim de infância se encontravam no espaço, aproveitando assim para comunicarem durante a hora de almoço. Todos os espaços existentes na escola eram usufruídos pelos professores e alunos, como aconteceu aquando da preparação do salame que realizamos na cozinha e no polivalente no âmbito do projeto da alimentação (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora, 2012, p. 12). Durante a minha PES na turma do 2º ano, realizamos atividades no campo de futebol, no pavimento acolchoado, no polivalente, na cozinha e na sala de leitura/biblioteca (Apêndices II – Excerto do Registo Semanal nº2). Aproveitávamos também para afixar as nossas produções e trabalhos nas paredes dos corredores, pois a minha sala tinha muitas janelas que não possibilitavam afixar os trabalhos dos alunos. Os espaços abertos (corredores com mesas, cadeiras, quadro de ardósia e armários) entre cada sala eram igualmente utilizados para a concretização de trabalhos em pequeno grupo.

2.3 (Des)continuidades entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste subponto é instituída uma relação entre aspetos relativos à organização do Pré-escolar e do 1º Ciclo, tendo em conta os constrangimentos e possibilidades que estes trouxeram ao desenvolvimento da ação educativa.

Tanto no Pré-escolar como no 1ºCiclo a ação educativa decorreu de forma semelhante na organização das instituições, no entanto existiram alguns fatores que

diferenciaram ambos os contextos. Um deles foi a instituição do Pré-escolar apenas acolher crianças de creche e jardim de infância, já a instituição do 1º Ciclo permitia uma maior interação entre diversas idades e assim valorizar a diferenciação pedagógica nas aprendizagens. Do meu ponto de vista, era benéfico para as crianças poderem contactar com alunos/crianças de outras faixas etárias a frequentarem diversos anos de escolaridade. A presença do jardim de infância na escola facilita mais tarde o processo de transição da criança. É fulcral que ocorra um diálogo entre professores e educadores entre as várias instituições escolares para transmitir uma atitude positiva às crianças sobre a escolaridade obrigatória. Para a minha PES em pré-escolar, penso que teria sido importante ter realizado atividades (visitas para estabelecer uma relação continua) em cooperação com a escola básica do Frei Aleixo, esse relacionamento teria talvez auxiliado as crianças que iniciaram o 1º ano de escolaridade no seu processo de adaptação à nova vida escolar. Com esta atitude teria valorizado as aprendizagens das crianças, evitando um possível desinteresse do ensino básico.

No que diz respeito as reuniões dos professores na instituição, nas quais era feito o planeamento mensal, não tive oportunidade de participar, por isso, não tive participação no planeamento do agrupamento. No entanto na sala, em cooperação com o professor titular elaborávamos a planificação semanal, consoante o currículo e os interesses/necessidades dos alunos. No caso do pré-escolar também não participei nas reuniões da instituição. No entanto com a educadora planificávamos sempre consoante os interesses e necessidades das crianças, pois o planeamento cooperado era uma marca do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) utilizado na sala.

Relativamente aos espaços escolares e suas possibilidades e constrangimentos, faço referência à biblioteca escolar da instituição de 1º Ciclo. Ao longo da PES, utilizei a biblioteca com pouca frequência, teria sido mais produtivo para os alunos se fosse utilizada semanalmente. Assim, tinham a possibilidade de usufruir dos equipamentos informáticos, dos livros para efetuarem pesquisas ou simplesmente para leituras. Para promover os hábitos de leitura e a importância das bibliotecas nas nossas vidas, podia ter realizado com os alunos trocas de livros através de encontros semanais. Cada aluno levava para casa um livro, que posteriormente apresentava aos colegas. Como no 1º Ciclo existe um programa para cumprir estávamos limitados pelos horários e atividades curriculares. No entanto, os intervalos ou determinadas horas de atividades letivas podiam estar destinadas a determinadas tarefas na biblioteca. Da minha parte houve preocupação em acompanhar os alunos nas AEC'S. Tive a oportunidade de trabalhar em

cooperação semanalmente com a professora de coadjuvação de expressão plástica, que permitia que ocorresse uma ligação nos conteúdos e assim realizamos atividades em conjunto com foi o caso da construção dos relógios analógicos (Apêndices III- Excerto Planificação Diária 04/12/2012).

Parte III - Conceção da ação educativa do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

3.1 Do conhecimento do grupo para o trabalho de ensino e aprendizagem

Este sub-ponto reflete a importância do profissional de educação, seja educador de infância ou professor conhecer bem o grupo de crianças com quem trabalha para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. O relacionamento que o educador consegue estabelecer com cada criança, facilita a sua inserção no grupo em que se quer inserir e naturalmente com as restantes crianças que pertencem ao grupo. Este relacionamento implica que o contexto transmita segurança a cada criança e onde ela se sente valorizada pela equipa educativa e pelos colegas de grupo (ME, 1997).

É fundamental desenvolver uma aprendizagem centrada nas capacidades e desenvolvimento de cada criança e não apenas no grupo em geral. Cada criança tem características próprias, por isso, é importante desenvolver uma ação educativa baseada neste aspeto. Surge então a diferenciação pedagógica que privilegia as necessidades e interesses de cada criança e não apenas o grupo/turma. Segundo Morgado, parece fundamental que os educadores e professores *“procurem construir representações positivas sobre a totalidade dos seus alunos, bem como se torna necessário o desenvolvimento de expetativas positivas sobre os alunos e sobre as suas capacidades”* (1997, p. 38).

Também é necessário que os próprios profissionais de educação construam e mantenham representações e expetativas positivas sobre as suas próprias capacidades de criar relações pedagógicas com sucesso (Morgado, 1997). A relação educador-criança será mais favorável quando a criança sentir que o educador possui confiança nas suas capacidades e expetativas positivas face aos seus esforços de aprendizagem. Outro aspeto fulcral são representações prévias das crianças para a aquisição de novas aprendizagens.

Para a criança adquirir novas aprendizagens é necessário que ela possa exprimir as suas vivências aos seus colegas e ao educador. Os profissionais de educação devem apoiar e participar nas experiências de aprendizagens das suas crianças. Tanto as crianças/educadores

(...) tomam a iniciativa e respondem às iniciativas uns dos outros, alicerçando as suas interações nas ideias, sugestões e ações de todos e de cada um. Esta relação recíproca de dar e receber é o motor do ensino e da aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011, p.51).

Todos passámos por processos de aprendizagem ao longo do ciclo de vida, assim, conseguimos entender a palavra aprendizagem como uma construção pessoal resultante de processos experienciais e pessoais, que se pode transpor numa modificação de comportamento relativamente estável (Tavares & Alarcão, 1990). A aprendizagem escolar é o resultado de um processo difícil das relações entre alunos que aprendem a matéria, os conteúdos objetivos no processo ensino e aprendizagem em que o papel do professor é auxiliar os seus alunos na aprendizagem. Nos alunos a atividade mental construtivista é utilizada como instrumento regulador entre o ensino do professor e as aprendizagens realizadas (Coll, 2002).

Segundo Zabalza (citado por Zamberlan & Basani)

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais, que caracterizam o estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras (s/d, p.2).

Neste sub-ponto, apresentarei determinadas características dos dois grupos com quem trabalhei no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, contendo alguns detalhes de algumas crianças, fazendo uma reflexão sobre a maneira como influenciaram a minha prática, a nível das estratégias e metodologias a pôr em prática.

3.1.1. No pré-escolar

Caracterização do grupo

Como refere o documento das OC para a Educação Pré-escolar, *“há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças e a dimensão do grupo”* (ME, 1997, p.35). A interação entre crianças de diversas idades e em momentos diferentes de desenvolvimento é importante para aumentar a aprendizagem. Para isso, torna-se fulcral o trabalho em pequenos grupos, onde as crianças têm oportunidade de discutir os seus pontos de vista e colaborar na resolução de problemas. A sala de jardim de infância 2 do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima era constituída por um grupo de 24 crianças com idades diferentes, tratando-se assim de um grupo heterogéneo. Sendo o grupo heterogéneo facilitou bastante o meu trabalho a nível da diferenciação pedagógica, as crianças ajudavam-se e motivavam-se mutuamente na aquisição de saberes e nas atividades cooperadas onde existia uma grande partilha de conhecimentos e aprendizagens (Apêndices IV, Excerto do Registo Semanal nº 3).

O grupo encontrava-se bem adaptado a sala e aos restantes espaços que a instituição oferecia. Conheciam e utilizavam sem dificuldades os instrumentos reguladores da dinâmica de sala, bem como os materiais disponíveis. Ao longo do estágio, verifiquei que o grupo era muito curioso e interessado. Aderiram com entusiasmo às propostas proporcionadas como também criavam novas propostas de aprendizagem como foi o caso da utilização de um novo software para o computador.

“...Tentei incentivar A. (4;2) e D. (3;11) que estavam na área do computador a realizar outro tipo de jogos, fui ter com eles e perguntei se não queriam experimentar um programa onde podiam explorar as letras e os números, entusiasmados ambos quiseram explorar este novo programa no computador. As crianças jogavam sempre jogos pouco didáticos, mas agora já estão muito interessadas em explorar a escrita através do novo software do computador...” (Registo Semanal nº 8 26/03-30/03/2012).

A utilização do computador na sala e da impressora facultada pelos pais de uma menina ajudava no processo de aprendizagem com a escrita, matemática e a importância das novas tecnologias. A partir da educação pré-escolar, esta prática pode ser desencandadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário para o seu futuro profissional. Este pode ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática (ME, 1997).

Desde o início do estágio que aceitaram muito bem a minha presença na sala como também a nível das relações sociais, movimentação e utilização da sala. Com o tempo, aceitaram a minha intervenção na sala, conseguindo criar um ambiente estimulante e acolhedor. Segundo a educadora de infância, as crianças que iniciaram pela primeira vez na instituição, fizeram uma boa integração no grupo e estavam adaptados e integrados. O facto de algumas delas já terem frequentado outras instituições, permitiu a sua fácil integração na sala de jardim de infância e suas rotinas. As crianças mais velhas, que permaneceram na sala desde o ano letivo anterior, encontravam-se adequadamente estimuladas, dentro dos diversos domínios de aprendizagem, tratando-se de um grupo motivado e interessado (Projeto Curricular de Turma, 2012,). Todos já conheciam as rotinas diárias e se conheciam bastante bem, foi fácil promover a cooperação entre as crianças e os adultos, embora existissem dificuldades em respeitar os outros principalmente no tempo das comunicações e na permanência em determinadas áreas da sala (área da casinha, área da garagem e área do computador).

Competências

Relativamente às competências, todas as crianças já possuíam conhecimentos prévios ao nível das diversas áreas de conteúdo. Com estes conhecimentos e ideias prévias do grupo, tinha a possibilidade de verificar durante as interações em grande grupo e em pequeno grupo, durante as conversas do acolhimento ou através da observação do diálogo durante as brincadeiras nas áreas da sala, bem como também através de atividades desenvolvidas durante a PES.

Como é referido no documento das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, a **Área do Conhecimento do Mundo**, é

o início das aprendizagens das diferentes ciências naturais e humanas, no sentido do desenvolvimento de competências essenciais para a estruturais de um

pensamento científico cada vez mais elaborado, que permita à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia (ME, 2010, p. 4).

Algumas destas competências revelaram-se no grupo, pois as crianças identificavam elementos conhecidos numa fotografia e confrontava-se com a realidade observada, formulavam questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observavam no seu quotidiano e manifestavam comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo meio ambiente, indicando algumas praticas adequadas (ME, 2010, p. 4/5).

“...Após conversarmos um pouco, M. (4;11), F. (3;5) e G. (4;11) decidiram ir durante a manhã para a área das ciências realizar experiências e também explorar um pouco os materiais disponíveis. Durante a manhã, fui sempre observando o que estavam a fazer, e não lhes dava qualquer tipo de comentário para não os influenciar a realizar algo que não tinha sido realizado por eles mas sim por mim (...) Sem qualquer guião de uma experiência, enquanto brincavam na área das ciências as crianças descobriram que existiam elementos que alteravam o estado da água...”
(Registo Semanal nº 14 14/05-18/05/2012).

A observação de fenómenos desempenha um papel importante na aprendizagem da criança,

esta atitude significa seguir o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica. Assim, a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspetivas da realidade. O apoio do educador permite aprofundar as questões, facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças (ME,1997, p. 83).

Foi importante proporcionar as crianças recursos fundamentais para aquisição de novos conhecimentos na área do conhecimento do mundo. De acordo com Neto (1995), a aprendizagem do ensino das ciências e dos conceitos científicos auxilia a tomar consciência dos conceitos espontâneos. O ensino das ciências tem a função educativa de levar os alunos a serem cidadãos críticos e a validar o seu conhecimento espontâneo.

Relativamente ao **Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita**,

espera-se que as crianças mobilizam um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita (ME, 2010, p. 1).

A consciência fonológica já estava presente na aprendizagem do grupo, algumas crianças já conseguiam produzir rimas e aliteraões como também identificarem palavras que começavam ou acabam com a mesma sílaba. No domínio do reconhecimento e escrita de palavras, as crianças sabiam onde começava e acabava uma palavra e reconheciam algumas letras, principalmente as dos seus nomes. O conhecimento das convenções gráficas estava presente na área da biblioteca da instituição onde o grupo tinha a possibilidade de contactar com livros e onde tive a possibilidade de observar como pegavam corretamente nos mesmos. Para o grupo de algum modo geral já era sabido que a escrita e os desenhos transmitiam informação. No último domínio da compreensão do discurso oral e da interação verbal, grande parte do grupo partilhava informação oralmente através de frases coerentes como também questionava os amigos da sala ou os adultos para obterem mais informação sobre algo que lhe despertava interesse.

“...Cada criança procurou palavras iniciadas por uma letra do alfabeto em revistas e depois recortamos e colocamos numa folha. Achei muito interessante como o grupo se ajudou mutuamente na descoberta das palavras, ao longo do trabalho as crianças identificavam as letras sem qualquer dificuldade e no final ficaram muito satisfeitas por terem encontrado/existirem tantas palavras nas revistas...” (Registo Semanal nº 4 27/02-02/03/2012).

O **Domínio da Matemática** está presente nas brincadeiras das crianças, na organização de jogos e regras e no questionamento que o educador de infância promove. No domínio dos números e operações o grupo da sala de jardim de infância 2, já contavam quantos objetos tinham e estabeleciam relações numéricas entre números até dez. No domínio da geometria e medida, as crianças descreviam objetos do seu meio ambiente utilizando os nomes de figuras geométricas e também conheciam a rotina da

semana e do dia da sua sala. Por último, no domínio da organização e tratamento de dados o grupo interpretava dados apresentados em tabelas e pictograma simples. Espontaneamente as crianças construíam noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia. Para trabalharmos a noção de número, realizamos pequenos cartazes com o número de pés correspondentes aos números de 1 até 10. Em cooperação realizamos as pinturas dos pés e passamos a estampagem na cartolina. Passado uma semana colocamos os trabalhos na área da escrita e matemática para ajudar as crianças com a noção de número e também a realização de adições com crianças que já estavam adquirir a competência do cálculo. A diversidade de materiais disponíveis na área auxiliava a desenvolver noções através de vários meios e processos que estimulavam para a aprendizagem da matemática.

O domínio das expressões era uma área bastante desenvolvida na sala. No **Domínio da Expressão Plástica** as crianças representavam vivências individuais, temas ou histórias através da pintura, desenho, colagem, moldagem, entre outros meios expressivos e que passo a referir, com base numa citação do Registo Semanal nº 12

”... Realizamos uma pintura apenas com tinta preta e branca. Depois de orientar o grupo, afastei-me para ver se iniciavam autonomamente a pintura. Com esta pintura pretendia que as crianças se concentrassem mais nos pormenores das coisas, pois possuíam poucas cores e tinham que estar muito concentradas para realizar o piano com os seus pormenores ...”

(Registo Semanal nº 12, 30/04-04/05/2012).



Fig. 1 – Pintura com tinta branca e preta para a realização de um piano

No **Domínio da Expressão Dramática**, as crianças interagiam com os outros em atividades de “faz de conta”, espontâneas ou sugeridas. As competências a nível deste domínio eram elevadas, as crianças desenvolviam a expressão e comunicação através dos jogos dramáticos. A minha intervenção permitia aumentar o jogo simbólico através de sugestões que implicavam novos papéis e caracterizações. Dialogava com as crianças sobre o material necessário, como também adaptar e transformar materiais para corresponder aos interesses e necessidades do grupo. Teria sido importante para aumentar as competências dramáticas se tivesse trabalhado através da utilização de fantoches que facilitam a expressão e a comunicação numa área da sala.



Fig. 2 – Área da casinha

No **Domínio da Expressão Musical**, reproduziam motivos melódicos sem e com texto, associados a canções e utilizavam grafismos não convencionais para identificar, ler ou registar sequências de intensidade, movimentos sonoros e sequências de sons curtos e longos. As crianças desenvolverem competências no saber escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Este domínio ao longo da PES foi o que desencadeou novas competências devido a realização do projeto do estúdio de música.

“...Inicialmente, coloquei o gráfico sobre o tapete e disse as crianças que iríamos realizar um jogo onde tinham que imitar os sons que eu tinha idealizado. Quando verifiquei que as crianças tinham interesse em explorar e procurar primeiro por elas próprias os sons, deixei de dar eu as indicações e questionavas sobre qual era o som que correspondia ao símbolo no cartão. Para cada cartão as crianças reproduziam sons e movimentos para o caracterizar como também identificam os símbolos com

outras coisas. G. (4;11) dizia que fazia lembrar o mar, outros diziam que eram os botões de uma máquina e o T. (3;3) afirmava que o símbolo o fazia lembrar uma montanha. Para todos os cartões as crianças tinham pensado num som diferente. ...” (Registo Semanal nº 11 23/04-26/04/2012).



Fig. 3 – Gráfico Musical

O domínio da expressão musical desempenha um papel importante na aprendizagem da criança como também cultural,

a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons, chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros (ME, 1997, p. 64).

No **Domínio da Expressão Motora**, as crianças recriavam movimentos simples e locomotores e cumpriam regras nos jogos infantis realizados nas sessões de expressão motora como também realizavam vários deslocamentos (Metas de Aprendizagem, 2009, p. 8/9). Na próxima citação, é visível a importância da expressão motora ser articulada com a expressão dramática.

“...resolvi realizar o jogo dos caçadores onde existiam crianças que eram coelhos e outras que eram caçadores e tinham que acertar os coelhos com bolas pequenas nas pernas. O grupo ficou muito entusiasmado com este jogo, então resolvi improvisar um pouco no jogo, e eu a educadora cooperante, resolvemos criar uma história relacionada com o jogo. Foi

muito importante, criar uma história faz de conta, pois as crianças entenderam melhor o procedimento do jogo e estavam mais empenhadas...”
(Registo Semanal nº 15 21/05-25/05/2012).

Na **Área de Formação Pessoal e Social**, “*e importante que cada criança possa continuar a aprender ao longo da vida, tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo e livre*” (ME, 2010, p. 1/4). Grande parte do grupo, demonstrava confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar. As crianças manifestavam a curiosidade pelo mundo que as rodeia, formulando sempre questões sobre o que observavam. Como também avaliavam e apreciavam criticamente os seus comportamentos, ações e trabalhos pessoais e dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar. No excerto do Registo Semanal nº1 é visível a importância da exploração das competências na área de formação pessoal e social,

“...A hora de almoço estava-se a aproximar e as crianças formavam fila para ir para o refeitório, quando A. (4) começa a chorar, e eu lhe pergunto o porquê de estar a chorar e ele me responde: “ oh Sara, eu não tenho mão”, e é aí que eu me confronto o quão fulcral são as relações sociais para as crianças...” (Registo Semanal nº1, 08/02-10/02/2012).

Foi importante escutar a criança e ajudá-la a expressar os seus sentimentos e emoções. Teria sido importante falar com o grupo e chamar à atenção para o que o menino estava a sentir e pedir que eles ajudassem a resolver o problema. Devia de ter dado a oportunidade para serem eles a resolver o problema do colega. Isto teria sido uma boa aprendizagem para todos, reforçando o sentido de responsabilidade de uns pelos outros e a construção de uma comunidade. Segundo Mary Hohmann & David Weikart, no pré-escolar as relações sociais que as crianças constroem,

bem como a sua capacidade de iniciativa, estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e das brincadeiras. Utilizando palavras para dar nomes aos sentimentos, estão já capazes de começar a reconhecer as emoções que sentem e que observam nos outros (2011,p.572).

Relativamente à tecnologia e comunicação mencionadas no documento das Metas de Aprendizagem, o grupo utilizava sem qualquer tipo de dificuldade funcionalidades básicas de algumas ferramentas digitais (programas de desenho, escrita,

gráficos, orientação espacial, matemática) como forma de expressão livre (2009, p. 2/2). Com o apoio dos pais conseguimos uma impressora para imprimir os trabalhos realizados pelas crianças visíveis nas próximas imagens. Todas as crianças possuíam as competências para o código informático que é cada vez mais necessário. Assim os registos das visitas e outro tipo de trabalhos de expressão plástica, escrita e matemática eram realizados no computador e afixados posteriormente na sala ou no corredor para a comunidade educativa visualizar.

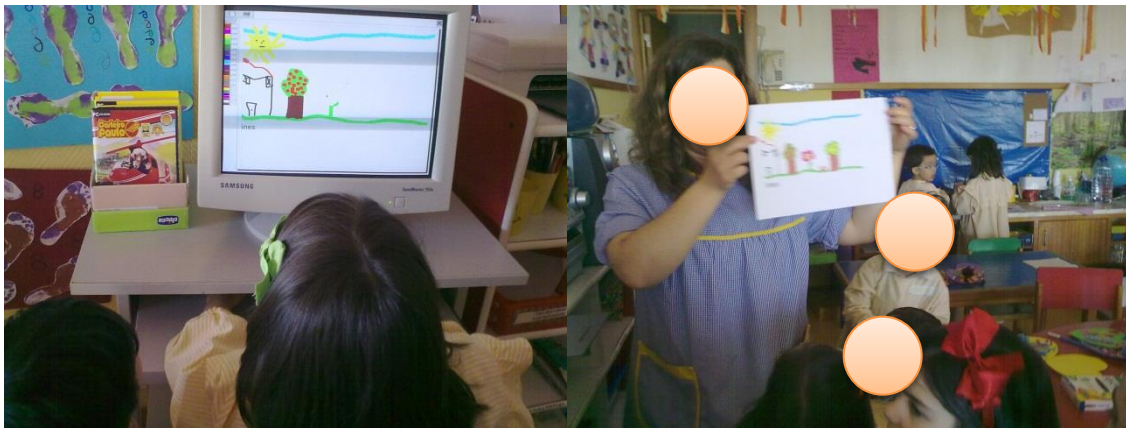


Fig. 4— Área do computador

Interesse e necessidades

De um modo geral, o grupo de 24 crianças entre os 3 anos de idade e 6 anos de idade estava adaptado à rotina diária (acolhimento, registos do tempo, presenças, calendário, quero mostrar, contar ou escrever, reunião de grupo, lanche da manhã realização das tarefas, comunicações, refeições e higiene, etc.) e regras que envolvem a educação pré-escolar. No entanto, ainda existem algumas crianças que ainda estavam adquirir estas competências. Algumas crianças eram um pouco irrequietas nas conversas em grande grupo e esperar pela sua vez de comunicar. A capacidade de concentração era também visível, pois não conseguiam estar atentos e envolverem-se numa atividade, mesmo que a achassem interessante.

Ao longo da PES o momento mais difícil de trabalhar era em grande grupo, pois nem todas as crianças já tinham adquirido estas competências. Dia após dia trabalhávamos em conjunto para sermos um grupo exemplar para garantir o interesse e trabalharmos as necessidades de cada um, garantido assim para o sucesso pessoal e social de todos.

Outro aspeto que ocorreu no início da PES foi a capacidade de captar a atenção do grupo, tive que adotar estratégias para conseguir a sua atenção. Recorria a expressão musical (que resultou no projeto “estúdio de música) através da colocação da minha voz, utilizava a surpresa, a fantasia para conseguir o interesse do grupo e que passo a referir, com base numa citação do registo da minha primeira semana de intervenção com o grupo,

“ (...) Na segunda-feira, estava um pouco nervosa relativamente ao acolhimento, como já o tinha realizado duas vezes e não tinha corrido da melhor forma. Das últimas vezes que conduzi o acolhimento o grupo não tinha prestado muita atenção a minha presença, então na segunda-feira resolvi como estratégia cantar algumas canções para captar a atenção do grupo (...) ” (Registo Semanal nº4, 27/02-02/03/12).

Como referi anteriormente, o grupo era heterogéneo e por isso, os interesses e as necessidades eram diferentes consoante a criança. As crianças mais velhas revelavam mais autonomia e respeito pela vida em sala, já as mais novas entravam frequentemente em conflito e demonstravam pouca capacidade de atenção nos momentos em grande grupo. No entanto, existiam crianças novas que os seus interesses eram semelhantes aos mais velhos, revelavam autonomia e cooperação nos momentos de trabalho na área da expressão plástica e nas tarefas diárias. Ao longo da minha PES, observei que as crianças mais velhas já eram autónomas no espaço, na utilização dos materiais disponíveis e na própria rotina da sala. Algumas crianças mais novas, ainda tinham alguma dificuldade em desenvolver o sentido de autonomia e partilha do material disponível na sala. Principalmente as crianças dos 3 anos de idade tinham alguma dificuldade em entender que o espaço e os materiais que podiam ser utilizados por todos. Deve existir um clima de cooperação entre as mesmas. As crianças mais velhas da sala, principalmente as que iriam iniciar a escolaridade no 1ºciclo do ensino básico revelaram-se um apoio incondicional para o grupo, pois ajudavam e explicavam as mais novas as tarefas que ainda tinham dificuldade de realizar ou não conheciam (Apêndices V – Excerto do Registo Semanal nº 4, 27/02-02/03/2012).

Todas as crianças, independentemente da sua idade revelaram interesse no domínio da expressão musical, no domínio da expressão motora, na audição de histórias apresentadas em vários formatos, pela realização e investigação de experiências na área das ciências, como por atividades de vida prática e por todas as situações de contacto

com a comunidade. Os assuntos mais estimulantes ao longo da minha prática foram o projeto da água, o projeto da construção do estúdio de música, bem como as conversas de vivências familiares e de interesses por parte de cada criança.

Existiam áreas da sala que as crianças procuravam frequentemente e outras não, como a área da biblioteca e a área dos jogos de mesa eram áreas que o grupo não procurava devido a serem pouco apelativas a novas aprendizagens. Já a área da casinha e a área da garagem eram áreas que estavam sempre com mais crianças. Nestas duas áreas, as crianças conseguiam brincar livremente, ao faz de conta e criar um ambiente semelhante à vida adulta que observam nos adultos que as rodeiam (Apêndices VI – Excerto do Registo Semanal nº 13,07/05-11/05/2012).

No domínio da expressão plástica eram crianças bastante criativas, autonomamente deslocavam-se para a área da pintura para realizar pinturas com diversas técnicas ou então apenas com o auxílio do pincel. Atentamente, observavam como se fazia uma determinada técnica de plástica para de seguida explorarem a mesma, como também gostavam de utilizar vários materiais que encontravam-se a sua disposição para experimentar e manusear os mesmos. Contudo existiam ainda algumas crianças que procuravam o apoio do adulto para procurar algum material e procedimentos. Com o tempo constatei, que o grupo veio a desenvolver a autonomia e a tomar a iniciativa em realizar outro tipo de atividades sem ser no âmbito da plástica através dos inventários e apoio dos colegas. Com estes auxílios as crianças com dificuldades aprenderam o que podiam realizar e usufruir em cada área da sala.

Como referi anteriormente, a área da garagem era uma área muito produtiva no desenvolvimento da aprendizagem da criança, pois tinham a possibilidade de fazer construções, desenvolver o raciocínio lógico ao mesmo tempo que conseguiam reproduzir desejos ou vivências do seu dia a dia. Como foi o caso da construção do aqueduto e da fonte observada durante o passeio realizado ao centro histórico da cidade. Foi interessante observar como na sala o grupo com os materiais disponíveis tentaram recriar os monumentos mais importantes visualizados durante a visita de estudo.



Fig. 5 – Construções na área da garagem

No recreio, observei muitas das vezes interações com as crianças das outras valências da instituição. As meninas de jardim de infância, gostavam muito de visitar o berçário e os meninos ajudavam as crianças da valência de creche na utilização do equipamento da instituição. Durante a minha prática, realizamos várias sessões de expressão motora no pavilhão desportivo do Frei Aleixo, como também realizamos sessões no recreio da instituição. Em cada sessão era notório o empenhamento das crianças nas atividades propostas como também a alegria e a energia nas mesmas. (Apêndices VII – Excerto do Registo Semanal nº 13, 07/05-11/05/2012). Era sempre um momento importante, quando o grupo aprendia novas regras para um determinado jogo, para realizarem tudo corretamente.

Relativamente ao domínio da expressão musical, o grupo aprendia facilmente uma nova canção, o seu ritmo como também se empenhava em realizar a respetiva coreografia. Foi a partir destes momentos que surgiu o projeto do estúdio de música que levou as crianças aprofundarem ainda mais o gosto pela expressão musical.

Relativamente ao interesse e necessidade da área do conhecimento do mundo, em conversa com a educadora, resolvemos modificar a área das ciências e torna-la acessível ao grupo. Através de observações e diálogos com o grupo, constatamos que esta era uma área pouco utilizada pelas crianças, pois não tinha o material à sua disposição. Resolvemos então alterar e modificar a área das ciências, a partir desse momento o grupo começou a procurar mais esta área na sala para realizar novas experiências e aprendizagens.

“...O dia de quarta-feira, foi um dia de muitas mudanças na sala de jardim de infância nº2, alterámos a área das ciências, expressão plástica e a área

da pintura. Até a disposição das mesas da sala foi alterada, onde colocamos uma mesa de apoio nas áreas correspondentes áreas modificadas. Tornámos o material mais acessível, ao alcance das crianças e complementamos as áreas com material novo. Em cada área existe um dossiê (ainda em fase de construção) onde as crianças podem consultar atividades que desejam realizar autonomamente. Depois do acolhimento e da marcação das tarefas conversei um pouco com o grupo e chegámos a conclusão que a área das ciências não estava a ser explorada corretamente. Depois da distribuição das áreas, algumas crianças ajudaram na alteração do espaço, foi visível o empenhamento e entusiasmo das crianças ao longo da manhã. Grande parte do grupo queria ir explorar imediatamente a área em fase de modificação. À esquerda a área antes da alteração e à direita podemos observar a área das ciências após a sua modificação. Observando estas fotografias observa-se que antes as crianças não escolhiam a área das ciências na distribuição pelas áreas porque a área não estava bem organizada para elas trabalharem autonomamente nem cativava as crianças para a sua exploração, porque o material não estava visível nem ao seu alcance...” (Registo Semanal nº 7 19/03-22/03/2012).



Fig. 6 – Alteração da área das ciências na sala de jardim de infância

A área da escrita e da matemática também eram muito exploradas pelo grupo, as crianças gostavam muito de explorar os enfiamentos como também os cartões com as letras do alfabeto e descobrirem novas letras. Todas as crianças tinham afixado os seus nomes em pequenos cartões na área da escrita, para treinar a caligrafia e aprenderem a escrever o seu nome nas suas produções.

Em geral, eram crianças participativas, demonstravam o gosto pela descoberta e empenhadas no bom funcionamento na sala tanto com os amigos como pelo próprio espaço. Quando eram horas de arrumar a sala, todos cumpriam as suas tarefas e ajudavam-se mutuamente na arrumação das áreas como do próprio espaço. Era um trabalho realizado em equipa, não havia distinção entre as crianças e os adultos, ambos trabalhavam para o mesmo objetivo.

No que respeita à identificação de interesses, o grupo apresentou curiosidade por saber mais sobre os fenómenos atmosféricos/água e sobre a música, por isso foram desenvolvidos projetos neste âmbito. Nos momentos das comunicações surgiam questões que eram debatidas posteriormente em grande grupo. Ouvir histórias com recurso a diferentes meios de apresentação também era algo que grupo se interessava, construir rimas e cantar/aprender novas canções despertava também muita curiosidade e interesse. Cantávamos em voz alta, baixa, com diferentes tons, movimentos corporais e até com instrumentos construídos pelas próprias crianças. Assim, recoríamos a expressão musical durante os vários momentos ao longo do dia para existirem momentos de calma e relaxamento.

Quanto às necessidades, o grupo revelou como todos os seres humanos, necessidades de afeto e carinho, segurança, reconhecimento, estabilidade/conforto, responsabilidade e como todas as crianças a satisfação de brincar e de realizar novas experiências e aprendizagens. Estas necessidades por parte das crianças manifestou-se de criança para criança, de acordo com as suas circunstâncias de vida, e sem dúvida com a sua maneira própria de ser e de estar na sala de jardim de infância.

3.1.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico

Caracterização do grupo

Relativamente a constituição do grupo, a turma de 2º ano onde realizei a PES era constituído por 26 alunos (13 meninas e 13 meninos) com 7 anos de idade. O tempo de frequência na escola era de um ano com um professor diferente que o atual. A maior parte dos alunos frequentou o jardim de infância, havia também pequenos grupos de crianças que frequentaram a mesma instituição e que ainda continuam com a mesma grupo/turma desde que iniciaram a escolaridade, por isso o grupo já se conhecia muito bem antes da minha presença na sala. Era a primeira vez que os alunos estavam com o

professor cooperante, no entanto posso afirmar, que foi por eles se conhecerem bem e se respeitarem mutuamente que foi mais fácil para mim, desenvolver um trabalho assente na colaboração e na cooperação. Estes aspetos foram importantes ao longo da PES no pré-escolar e 1º Ciclo, fomentar nas crianças a capacidade de aprender com o outro.

“...Nos primeiros dias, aproveitei para conhecer um pouco melhor os alunos, o professor, a equipa educativa e o espaço escolar. Foi com o pretexto de nos conhecermos todos melhor, que resolvi realizar uma atividade de carácter pessoal na segunda semana de estágio. Na aula de expressão dramática, resolvi realizar uma atividade relacionada com os gostos e preferências dos alunos através de uma atividade de recorte e colagem com revistas e jornais...” (Registo Semanal nº 1 24/09-28/09/2012).

Segundo Anderson,

a vida emocional no período escolar é particularmente complexa. Pelos 7 ou 8 anos, a criança interioriza as emoções de vergonha e de orgulho. Estas emoções, que dependem da consciência das implicações das suas ações e também do tipo de socialização que receberam, afetam a sua opinião sobre si próprias (2001, p. 468).

As crianças no período escolar apresentam compreensão pelos sentimentos de outra pessoa mostrando empatia. Este comportamento social é um indicador de uma adaptação social positiva. Os alunos tinham grande preocupação em mostrar os seus sentimentos aos colegas de turma para serem compreendidos (Anderson, 2001).

Competências

No que diz respeito às competências e experiências dos alunos nas diferentes áreas curriculares, a recolha que produzi ao longo do semestre foi correspondente ao desenvolvimento das aprendizagens realizadas pelas crianças. Analisei então as competências das crianças com as competências específicas apresentadas para o 2º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico referidas na planificação trimestral do Agrupamento de Escolas n.º4 de Évora e nas Metas de Aprendizagem.

A **Língua Portuguesa**, estava distribuída por 5 competências no qual os alunos eram posteriormente avaliados. Na compreensão oral, os alunos aprendiam a saber escutar para desenvolver aprendizagem e assim construir novos conhecimentos. Durante

as aulas, tentava sempre relembrar os alunos o quão fulcral era prestar atenção ao que estamos a ouvir para mais tarde relatarmos os acontecimentos mais importantes de uma história por exemplo. Durante as aulas de Língua Portuguesa era importante que os alunos manifestassem as suas ideias, sensações e sentimentos pessoais suscitados pelos discursos ouvidos (numa audição musical, notícia, peça de teatro e histórias). Até ao 2º ano, “*o aluno retém o essencial das narrativas e exposições que ouve e identifica o que aprendeu*” (ME, 2009). A competência da expressão oral era igualmente desenvolvida durante as aulas, os alunos aprendiam a falar e a construir e expressar conhecimentos. Tudo o que era trabalhado dentro da sala era comunicado entre a turma, assim os alunos tinham que adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores. Apenas alguns alunos destacavam e apresentavam vocabulário adequado ao tema, os outros limitava-se a estar em silêncio devido à sua timidez. A nível da leitura, a turma não estava ao mesmo nível, metade da turma apresentava dificuldades em ler com progressividade e autonomia as palavras, frases e pequenos textos onde posteriormente tinham que identificar o sentido global do texto ou responder a questões sobre o mesmo. Tentava criar novas estratégias para incentivar os alunos à leitura, como por exemplo: sublinhar as palavras difíceis de leitura, ler consoante a ordem alfabética dos nomes dos alunos, leitura em caracol e cartões com frases que cada aluno devia ler. Na próxima imagem podemos observar uma estratégia que utilizei com a professora de apoio para incentivar a leitura. Individualmente as crianças deslocavam-se junto do quadro, sentavam-se e realizavam a leitura de um parágrafo da história. O resto do grupo aguardava atentamente o desenrolar da história.



Fig. 7 – Atividade de Língua Portuguesa

Relativamente à escrita, no geral o grupo apresentava poucos erros de ortografia. Um aluno de nacionalidade brasileira apresentava um pouco mais de dificuldades devido ao português brasileiro utilizado pelos pais. Os alunos podiam contar também com um apoio de um dicionário individual que os auxiliava na produção escrita (Apêndices VIII – Excerto do Registo Semanal nº 7, 05/11-09/11/2012). O conhecimento explícito da língua era trabalhado através da contagem de sílabas de palavras que surgiam nos textos poéticos e narrativos. Os alunos apresentavam curtos textos bem estruturados consoante a temática.

As competências desenvolvidas na área da **Matemática** começavam a ser positivas com o passar do tempo, realizavam no geral a leitura e representação de número até 200. A composição e de decomposição de números, também foi algo que os alunos não demoraram muito tempo para aprender e compreender. O uso da reta numérica facilitava a representação de números como também nos exercícios de adição e subtração. Nas aulas de matemática os alunos tentavam utilizar uma linguagem matemática e explicavam as suas estratégias utilizadas no cálculo mental ou na resolução de problemas. Compreender, construir e memorizar a tabuada da multiplicação do 2 foi fácil para os alunos, pois perceber que ao realizarem somas sucessivas de dois obtinham a tabuada do dois, ou então a formação de vários grupos de dois dava igualmente a tabuada do dois. Para introduzir o conceito de multiplicação e divisão foram utilizados jogos didáticos de carácter físico e motor onde a turma colocava em prática o conceito de multiplicação e divisão. As figuras no plano e os sólidos geométricos e o tempo foram os conteúdos onde os alunos demonstraram mais dificuldade devido a sua complexidade. Era complicado para os alunos identificarem noções temporais e reconhecer o carácter cíclico de certos fenómenos e atividades. No início, era difícil para a turma identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um problema mas com o passar do tempo os alunos aprenderam a interpretar o problema e retirar os dados essenciais para o resolver. Três alunos demonstravam bons resultados no raciocínio matemático e explicavam muitas das vezes aos seus colegas as suas estratégias. Não era apenas nas aulas de matemática que os alunos comunicavam as suas ideias, nas restantes unidades curriculares autonomamente partilhavam os seus saberes para ajudar o próximo. Para o aluno que tinha dificuldades era mais fácil ser um colega a explicar do que o próprio professor. Os alunos entendem com mais facilidade a linguagem e explicação de um colega de turma do que do professor titular. A comunicação do trabalho desenvolvido pelos alunos era escutada e

respeitada, sempre acompanhada de sugestões e de outras estratégias dos outros colegas de turma.

O **Estudo do Meio** permitia os alunos conversarem e debaterem sobre temáticas que já conheciam. As aulas de Estudo do Meio eram aulas onde todos partilhavam os seus conhecimentos e onde era reconhecido o contributo de cada colega. Esta unidade curricular funcionava muitas vezes em pequenos grupos, como foi o caso da realização do projeto sobre a alimentação. No início, foi difícil para os alunos trabalharem em grupo, pois no 1º ano trabalhavam individualmente. Com o passar do tempo foram compreendendo que é mais rico trabalhar com os outros porque assim aprendemos mais e crescemos pessoalmente. Quando um colega tinha dificuldade, rapidamente os colegas do lado tentava ajuda-la nas suas dificuldades e começávamos então a trabalhar cooperativamente. Apesar de serem crianças ainda muito jovens já tinham opiniões sobre a saúde do seu corpo ou a segurança e prevenção rodoviária. Conseguiram aplicar regras e reconhecer a importância de uma alimentação saudável ou de preservarmos o meio ambiente. As nossas conversas eram sempre muito ricas, ficava admirada como é que crianças tão pequenas já tinham uma visão do mundo que as rodeava e de certo modo as influenciava nas suas vidas. Na próxima imagem podemos observar a aula de estudo do meio sobre a prevenção rodoviária. Tentava proporcionar experiências diversificadas para os alunos aprenderem os conteúdos com mais entusiasmo e motivação (Apêndices IX- Excerto Planificação Diária 21/11/2012).

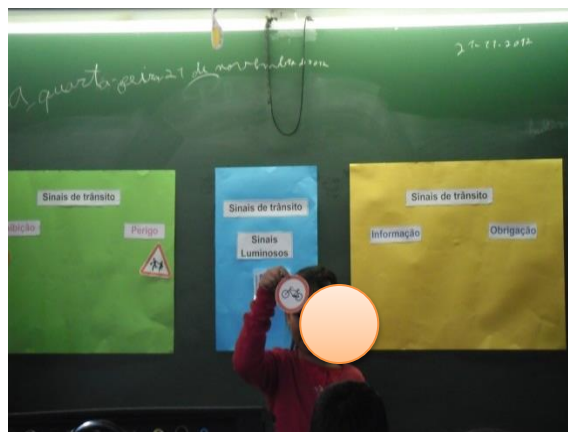


Fig. 8 – Apresentação dos sinais de trânsito

Interesse e necessidades

Na sala onde realizei a PES existiam dois alunos com nacionalidade brasileira e que se encontravam ao mesmo nível linguístico que os restantes alunos. A nível de conhecimentos era um grupo que revela uma grande heterogeneidade, apesar de terem todos a mesma idade cada um possuía uma determinada característica que os evidenciava no grupo. Havia crianças que revelavam interesse nas expressões artísticas, na matemática, na língua portuguesa, etc. Passado alguns dias de observação, confirmei que se tratava de um grupo de crianças interessados, autónomos mas com um pouco de dificuldade de adaptação ao 2º ano de escolaridade. O 2º ano exige muita atenção e responsabilidade por parte das crianças e, por isso esperava-nos muito trabalho pela frente para combater esta adaptação às novas regras, espaços e metodologias de trabalho (Apêndices X- Excerto do Registo Semanal nº1). A turma do 2º ano contava com o apoio de um professor titular, uma professora do Projeto Fénix, dois professores de coadjuvantes das áreas disciplinares de educação musical e expressão plástica e cinco professores de AEC'S (expressão dramática, ensino da música, AFD e Inglês).

O Projeto Fénix¹ é resultante de uma forte motivação, em proporcionar condições para que todos os alunos possam efetuar aprendizagens e consolidem saberes. Mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade. Este projeto assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso. De uma forma sucinta, este modelo consiste na criação de Turmas Fénix - ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo. Os ninhos funcionam no mesmo tempo letivo do que a turma de origem, o que permite não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo. Assim que o nível de desempenho esperado é atingido, os alunos regressam à sua turma de origem.

Na turma onde realizei a PES os alunos que frequentavam o Projeto Fénix alcançaram resultados positivos nas avaliações trimestrais. O Projeto Fénix assentava

¹ (<http://www.dgidec.minedu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111>)

numa diferenciação pedagógica, onde o ritmo de aprendizagem da criança desempenhava um papel fulcral. Nestas crianças estava presente a teoria da zona de desenvolvimento proximal, o nível pelo qual uma criança acha um problema difícil para o resolver autonomamente, no entanto com ajuda de um adulto consegue resolvê-lo, conseguindo assim criar a ZDP à medida que se desenvolvem e aprendem (Spodek, 2010). Que era o caso das crianças a frequentarem o projeto, apenas atingiam determinada competência se o professor colocasse os “andaimes” suficientes no processo de aprendizagem. Estas aprendizagens são determinadas através dela, onde professor deve

orientar o seu trabalho não segundo o seu desenvolvimento de ontem da criança, mas segundo o seu desenvolvimento de amanhã. Só assim será capaz de usar aprendizagem para fazer surgir esses processos de desenvolvimento que de momento se situam na ZDP (Vygotsky, 2007, p.270).

Com a ajuda dos professores, colegas e pais, as crianças aprendiam o mesmo conteúdo respeitando sempre o seu ritmo de aprendizagem. Os alunos que não frequentavam as aulas do Projeto Fénix respeitavam a diferença e ritmo de aprendizagem dos colegas e em cooperação nas restantes aulas que ocorriam ao longo da semana apoiavam os alunos no seu desenvolvimento e aprendizagem. É importante existirem este tipo de projetos que valorizam as diferenças de aprendizagens, pois todos possuímos ritmos, capacidades e interesses diferentes. As aprendizagens tornam-se mais ricas quando nos centramos na individualidade de cada criança e não apenas no grupo em geral. É a diferença de cada criança e a suas aprendizagens que tornam toda a aprendizagem do grupo rica. Foi bom para a minha PES contar com o apoio do Projeto Fénix na sala e trabalhar em cooperação com professores e alunos. Todo o grupo ficava satisfeito quando um colega a frequentar o projeto tinha alcançado um resultado positivo nas avaliações. As crianças não se sentiam discriminadas na sala de aula por estarem incluídas no projeto.

Na sala registavam-se três casos de alunos cujas aprendizagens se distanciavam do grande grupo. Um aluno integrado no decreto-lei 3 de 2008, nas alíneas: a); b); c) e d), o qual por vezes revelava certos problemas comportamentais e outras duas alunas que também apresentavam dificuldades de aprendizagem. Destas duas, a primeira trabalhava um currículo ao nível de 1º ano encontrando-se já em processo de

referenciação. Em relação à segunda embora continuasse a trabalhar os mesmos conteúdos que o grande grupo, veio a distanciar-se e revelar dificuldades (Projeto Curricular de turma, 2012). Durante a PES tive a oportunidade de trabalhar várias vezes em pequeno grupo com estas três crianças e tentar ajudá-las no seu desenvolvimento escolar. Era complicado chegar a todos os alunos e quando existem estes casos ainda se tornava mais difícil conseguir dar a atenção necessária a cada criança que demonstrasse mais dificuldades no seu processo de aprendizagem. A ajuda dos colegas de turma foi fundamental, funcionávamos como uma comunidade de aprendizagem, sempre que fosse necessário ajudavam os colegas com mais dificuldades em determinadas áreas curriculares. Devo referir também que estas duas crianças que se encontravam a nível do 1º ano estavam completamente integradas na sala de aula, os colegas demonstravam companheirismo no processo de aprendizagem e valorizavam as suas competências em áreas que não dominavam tão bem como eles.

Com a turma foram desenvolvidas várias metodologias para alcançar o sucesso de todos. Aplicação de metodologias diversificadas que tinham em conta as características próprias dos alunos e promoviam, de forma equilibrada o seu desenvolvimento nos diversos domínios: reforço positivo/estímulo positivo na avaliação formativa e sumativa; trabalho independente; trabalho com autocorreção; trabalho a pares e em grupo; momentos de aulas diretas; ocupação autónoma de tempos livres; criação de atividades desenvolvidas com base nos centros de interesse dos alunos; comunicação frequente com os encarregados de educação; promoção de reuniões com a representante dos encarregados de educação; utilização de recursos variados com vista a diversificar e estimular as aprendizagens; provemos atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas e regras de convivências.

Os comportamentos apresentados pelos alunos eram variáveis. O grupo era colaborador, interessado, afável e demonstrava bastante interesse pelas atividades letivas. No entanto era um grupo muito falador e com alguma dificuldade em cumprir as principais regras, havendo necessidade de chamar constantemente a atenção. Por outro lado eram crianças que gostavam imenso de intervir, de expor ideias e com boas capacidades, esquecendo, por vezes, as regras básicas de participação. Revelavam, na sua maioria, ser responsáveis realizando as tarefas propostas na sala de aula.

Era um grupo muito amável mas que necessitava de alguma atenção dos professores e colegas de turma, principalmente por parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

“...Nesta turma existem duas crianças que ainda necessitam de muito apoio, pois ainda não sabem ler nem escrever como os outros, beneficiando de Adequações Curriculares. Durante alguns momentos, ao longo dos dias trabalho com eles algumas vezes individualmente para os ajudar no seu processo de aprendizagem...” (Registo Semanal nº1 01/10-04/10/12).

Posso então afirmar, que grande parte das necessidades passava por estas duas crianças que contam durante a semana com uma professora de apoio. Depois dos dois alunos, existia também uma terceira aluna que necessitava de algum apoio e atenção no processo de aprendizagem, embora continuasse a trabalhar os mesmos conteúdos que o grande grupo, distanciou-se e revelou dificuldades que já referi anteriormente. Devo referir que os três alunos não demonstravam qualquer tipo de afastamento relacional com o grupo, muito pelo contrário, desde o primeiro dia que entrei na vida escolar das crianças observei sempre uma turma unida com sentido de respeito pelo outro. Quando a professora de apoio não se encontrava na sala, trabalhava juntamente com o professor cooperante em dar auxílio às crianças que demonstravam estas dificuldades nas aprendizagens, ou seja, quando o professor trabalhava com o grupo todo eu permanecia com as duas crianças para trabalharmos em pequeno grupo e vice-versa. No entanto sempre que era possível os alunos integravam-se nas atividades a desenvolver com os restantes elementos da turma.

Confesso que no início foi um pouco difícil conquistar a confiança de uma das três crianças pois revelava problemas comportamentais e familiares e por isso não me deixava aproximar tanto dele. A partir do momento que sentiu que não o tratava de forma agressiva, que o respeitava, o tentava motivar para aprender mais e que valorizava os seus conhecimentos começamos a trabalhar em equipa. Esta situação também foi semelhante com o grupo no geral, no início revelavam uma certa timidez perante a minha presença, mas passado alguns dias começaram a ser eles a procurar-me para partilharem momentos pessoais e colocar dúvidas. Durante os intervalos tentava conhecer os interesses daquelas crianças e dar também a conhecer um pouco de mim. Foi através das conversas informais que consegui estabelecer uma relação de confiança e companheirismo com o grupo. Para me aproximar mais do grupo e eles conhecerem-se ainda a melhor uns aos outros realizamos uma colagem com gostos e preferências que consta no Registo nº 3

“...este trabalho teve como objetivos potenciar os conhecimentos entre os alunos e também ajudar os alunos tímidos a comunicarem perante um grupo. Muitos alunos abordaram aspetos familiares e algumas características pessoais. É importante colocarmo-nos na perspetiva da criança e trata-la com respeito...” (Registo Semanal nº3 08/10-12/10/12).

Apesar dos três alunos que demonstravam necessidades no processo de aprendizagem, os restantes alunos também demonstram algum tipo de dificuldade na matemática e língua portuguesa onde podiam contar com o apoio do Projeto Fénix. Os conteúdos abordados nas aulas de apoio do Projeto Fénix eram os mesmos que nós abordávamos na sala em grande grupo, a única diferença era que os exercícios eram resolvidos em pequeno grupo para a professora conseguir chegar as dificuldades de cada um e assim dar o apoio necessário. O número variava entre 4-6 crianças a integrarem o projeto Fénix nas aulas de matemática e língua portuguesa. Na língua portuguesa ao nível da ortografia e compreensão leitora. Na matemática alguns dos alunos demonstravam dificuldades no cálculo mental, resolução de problemas e na comunicação matemática. Ao longo do tempo, verificou-se uma grande evolução nas aulas de apoio e nas provas de avaliação fazendo com que grande parte dos alunos deixa-se de receber este apoio. (Apêndices XI- Excerto da Planificação Diária 24/10/2012).

Durante a PES acompanhei sempre o trabalho das crianças com a professora do Projeto Fénix e juntamente com o professor cooperante organizávamos as atividades de modo a que os alunos não deixassem de participar nas apresentações de histórias e atividades de produção de texto. Uma vez que os alunos tinham que sair da sala para receber o apoio do Projeto Fénix optávamos por realizar as aulas todos juntos na sala com a professora, assim os alunos do projeto Fénix participavam na aula, contado sempre com o apoio da professora que os ajudava nas suas dificuldades. Com esta colaboração por parte da professora do projeto, os alunos não se sentiam excluídos do resto da turma e encaravam sem qualquer desmotivação o facto de irem para o apoio, pois no final sentiam-se orgulhosos dos resultados alcançados nas avaliações. Este foi o caso de uma aluna que necessitava de apoio a matemática e que depois do apoio do Projeto Fénix alcançou resultados bastante positivos nas avaliações finais.

A turma encontrava-se bem adaptada ao espaço sala de aula. Conheciam e

utilizavam sem dificuldades os instrumentos reguladores da dinâmica de sala, bem como os materiais disponíveis. Ao longo do estágio, verifiquei que a turma era muito curiosa demonstrando vontade de aprender. Aderiram com entusiasmo às propostas proporcionadas como também criavam novas propostas de aprendizagem.

Ao longo da PES observei que o grupo demonstrava muito interesse pelas aulas de Expressão Plástica e Expressão Musical, estes duas aulas decorriam à segunda-feira e terça-feira de manhã, onde tinha o privilégio de assistir às atividades propostas pelos professores.

Principalmente as aulas de **Expressão Plástica** foram sempre em cooperação com a professora (Apêndices XII – Excerto da Planificação Diária 16/10/2012). O ensino da expressão plástica permite manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade ”*a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies*” (ME, 2004, p. 89). Em cooperação com a professora de expressão plástica tive a possibilidade de construir um móbil de Halloween, relógios analógicos e auxiliar sempre que fosse necessário nas atividades de expressão plástica. Infelizmente, no 1º ciclo do ensino básico os alunos não têm tanto tempo para as atividades artísticas e depois quando surgem as aulas de expressão plástica de 45 minutos tentam aproveitar ao máximo para explorarem novos materiais e técnicas de pintura, recorte e colagem. Na área da expressão plástica as crianças representavam vivências individuais, temas ou histórias através da pintura, desenho, colagem, moldagem, entre outros meios expressivos.

Nas aulas de **Expressão Musical** o grupo revelava sentido de ritmo e aprendiam com facilidade canções novas. Nas aulas de expressão musical, reproduziam motivos melódicos sem e com texto, associados a canções e utilizavam grafismos não convencionais para identificar, ler ou registar sequências de intensidade, movimentos sonoros e sequências de sons curtos e longos.

Tive a oportunidade de explorar estas duas áreas curriculares individualmente com os alunos no qual resultaram trabalhos de expressão plástica e duas apresentações musicais (Canção do São Martinho e canção sobre a alimentação) com acompanhamento de instrumentos musicais, batimentos com o corpo. Segundo Spodek,

a música está entre as primeiras experiências sociais da criança (...) a música torna-se parte da vida de uma criança com as experiências em família, o contato com a rádio e a televisão, a participação em serviços religiosos, as disciplinas de música do currículo escolar, e o jogo e atividades recreativas organizadas (p.461, 2010).

Na área de **Educação e Expressão Física-Motora** não assisti a nenhuma aula com o professor responsável, no entanto realizei jogos tradicionais com o grupo durante os intervalos e planejei duas aulas de expressão-motora onde os alunos desenvolviam a coordenação espacial e óculo motora; a velocidade e agilidade; a velocidade de reação; a compreenderem as regras e a desenvolverem o sentido de divisão através da distribuição de bolas. Eram bastante ativos e participativos nas atividades desportivas, apenas possuíam dificuldade em respeitar as regras do jogo por falta de atenção à sua explicação (Apêndices XIII – Excerto Planificação Diária 04/10/2012).

Relativamente à **Expressão Dramática**, tive a oportunidade de assistir e participar nos ensaios do teatro de Natal e verificar o envolvimento dos alunos durante a dramatização. Na aula de Língua Portuguesa analisamos e dramatizamos o texto dramático da lenda de São Martinho e ensaiamos o teatro de Natal nas aulas de Expressão Dramática. Esta exploração prévia facilitou a dramatização por parte dos alunos pois sabiam que tinham que ter em conta vários aspetos que são fundamentais na expressão dramática. A expressão dramática é uma prática que põe em ação o desenvolvimento do indivíduo aferido na sua totalidade, favorecendo, através de atividades lúdicas, o desenvolvimento de uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética) e que me tentei basear durante a PES com a turma.

A área do **Estudo do Meio** era sem dúvida um momento onde os alunos partilhavam os seus conhecimentos já adquiridos sobre as temáticas que constavam no programa curricular. As temáticas que suscitaram mais interesse no grupo foram as seguintes: os órgãos e sentidos, a alimentação e as regras de prevenção rodoviária para a segurança do nosso corpo. A alimentação foi o tema que originou mais interesse por parte dos alunos e dúvidas, por isso resolvemos realizar um projeto onde os alunos podiam aprender mais sobre a alimentação e esclarecer as suas dúvidas. Os alunos aprendiam através de uma informação sistematizada e organizada em diferentes formas através de cartazes, fichas de trabalho, pesquisas em livros e internet, leitura de textos, apresentação de PowerPoint, visualização de imagens e debate sobre as temáticas a

tratar em questão.

No caso da **Matemática** e da **Língua Portuguesa** eram duas áreas que nem sempre eram do interesse de todos. Uns alunos gostavam de Matemática e comentavam que estavam desejosos de aprender novas coisas já outros preferiam a Língua Portuguesa, pois gostavam muito de ler as histórias apresentadas no Manual ou apresentadas por mim e o professor cooperante. Na Matemática havia alunos com boas capacidades de raciocínio e cálculo mental. Os alunos procuravam várias estratégias para resolver os problemas recorrendo aos abacos horizontais, abacos verticais, reta numérica, esquemas e ao MAB. Durante os quatro meses a turma aprendeu diversos conteúdos, mas posso afirmar que o mais difícil para eles e para mim foi a aprendizagem da unidade de tempo. É muito complexo explicar aos alunos as unidades de tempo, pois para nós é algo já tão presente nas nossas vidas que é difícil explicar de forma simples e clara aos alunos. Ao longo do Manual de Matemática que seguíamos, os conteúdos são apresentados recorrendo a situações problemáticas, numa linguagem clara e acessível aos alunos. As atividades sugeriam o uso de materiais manipuláveis para desenvolver conceitos matemáticos, estabelecendo a ponte entre o concreto e o formal. Era fomentada a comunicação matemática de resultados de forma oral e escrita. As unidades/conteúdos eram introduzidas através de um pequeno texto alusivo aos conteúdos da unidade e de problemas que promovam o uso de competências de cálculo mental, pensamento crítico e raciocínio lógico, estabelecendo conexões com os diferentes conteúdos matemáticos.

Como mencionei anteriormente, a Língua Portuguesa também despertava muito interesse para os alunos, havia alunos que possuíam uma linguagem oral rica em vocabulário, exprimiam-se muito bem oralmente e por escrito demonstrando uma excelente capacidade de responder as questões apresentadas e na construção de vários tipos de texto. Na Língua Portuguesa os alunos observavam imagens e realizavam a leitura de pequenos textos para desenvolverem a compreensão oral e expressão oral. Devemos proporcionar aos alunos tarefas estimulantes para despertar neles o desejo de aprender e fomentar a curiosidade pelos novos conteúdos que surgem ao longo do 2º ano do Ensino Básico. Assim, os alunos gradualmente desenvolvem competências fundamentais no uso da Língua Portuguesa como a compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. A Língua Portuguesa foi uma área que se interligou com o Estudo do Meio e estimulou a prática de pesquisas em

diferentes suportes (livros, internet, revistas, etc.) para aprofundar temáticas presentes do interesse dos alunos e do currículo.

3.1.3. (Des)continuidades entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo

No próximo ponto estabelecerei uma ligação entre os dois contextos, tendo em consideração as suas possibilidades no que respeita à resposta aos interesses de cada criança. Durante a minha prática tentei sempre ir de encontro às necessidades e interesses de cada criança, através do diálogo e da observação. Em ambas as práticas segui este objetivo, no entanto no pré-escolar foi mais fácil pôr em prática. No 1º Ciclo estávamos sempre condicionados pelo programa e pelo horário semanal. Na prática em pré-escola grande parte do tempo era destinado a atividades livres, onde cada criança podia explorar a atividade que mais deseja-se, já no 2º ano do 1º ciclo as atividades eram destinadas ao grande grupo, pares ou individual. Os alunos não podiam realizar as tarefas à sua escolha nem organizar o seu trabalho.

No que diz respeito ao pré-escolar, devia ter aproveitado para explorar a área da biblioteca. Teria sido uma mais-valia para um grupo a reorganização desta área, o grupo raramente frequentava esta área devido a não ser apelativa.

Como utilizei o modelo MEM na prática no jardim de infância, seria igualmente favorável a utilização de alguns instrumentos igualmente no 1º Ciclo que permitem os alunos organizarem o seu trabalho e aprendizagens. A utilização deste modelo curricular permite as crianças organizarem-se no seu processo de aprendizagens. Apesar de utilizar instrumentos e valores do MEM na prática pedagógica no ensino básico, não me foi permitido adotar o plano individual de trabalho (PIT) utilizado no MEM no contexto do 1º ciclo. O PIT é um instrumento de trabalho onde os alunos individualmente planeiam o seu trabalho. Segundo Niza,

o plano individual de trabalho, como já foi referido, é um roteiro semanal do percurso de cada um dos alunos para o desenvolvimento do currículo e é constituído por três áreas distintas: a área de estudo autónomo, a área de trabalho em projetos e respetivas comunicações; a área de marcação do trabalho como o professor, recolha de sugestões e orientações de trabalho do professor ou dos colegas, e registo da autoavaliação (2012, p. 373).

Este plano permite os alunos verificarem se cumprem o seu trabalho como também as competências que cada um se propõe executar, o registo de trabalhos e a responsabilidade assumida pela criança nas atividades e organização do trabalho do grupo/turma. A utilização deste instrumento tinha permitido os alunos realizarem uma avaliação formativa cooperada, onde surgem aprendizagens e desenvolvimentos intelectuais e socio afetivos dos alunos (Niza, 2012).

3.2. Fundamentos da ação educativa

Relativamente aos fundamentos da ação educativa estes foram principalmente baseados na importância e na valorização das diferenças para enriquecer as aprendizagens das crianças. A prática deve ir de encontro as necessidades e interesses das crianças e que pode ser auxiliada por um modelo curricular ou não.

A ação educativa no pré-escolar foi desenvolvida com base no modelo curricular do MEM, já no contexto do 1º Ciclo a ação baseava-se apenas em alguns elementos. Nas primeiras semanas de observação tentei entender a forma como a educadora e o professor cooperante trabalhavam com o grupo de crianças e qual era a prática utilizada pelos mesmos, para posteriormente seguir ou até alterar um pouco a rotina. Apenas um dos contextos se baseava no MEM, no entanto tentei ao longo da minha observação/intervenção no 1º Ciclo incorporar instrumentos de pilotagem e valores defendidos pelo Movimento da Escola Moderna, que apliquei no jardim de infância e que me ajudaram a melhorar a minha ação educativa com o grupo de crianças, adultos e famílias. Em cooperação com a educadora e o professor tentámos estabelecer rotinas e atividades consoante o modelo pedagógico. O professor cooperante aceitou no geral as minhas propostas fundamentadas no MEM, no entanto seguimos o ensino simultâneo em determinadas ocasiões de ensino e aprendizagem.

Tanto na PES em jardim de infância como na turma do 2º ano tentávamos seguir os princípios de uma comunidade de aprendizagem (CA), onde todos ensinam e todos aprendem. A principal abordagem de uma comunidade de aprendizagem é sem dúvida a aprendizagem coletiva. As crianças de Jardim de Infância ou os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico devem aprender em conjunto para aumentarem a sua aprendizagem e conhecimento. Segundo Fernandes, quando os alunos trabalham juntos para o mesmo objetivo de aprendizagem, originam um produto/resultado final comum e podemos então dizer que estão aprender cooperativamente (1997). Quando os alunos trabalham

em união, entendem que conseguem alcançar os seus objetivos apenas se os outros colegas do grupo também alcançarem os seus, começam a existir então objetivos do grupo e não objetivos individuais. Segundo Fernandes, desta forma conseguimos então “*criar um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente*” (1997, p. 564). Durante a minha prática pedagógica o grupo de jardim de infância onde estava a intervir utilizava muito o conceito de comunidade de aprendizagem.

Seguíamos o modelo pedagógico MEM, que por sua vez se centra muito nos valores que o trabalho numa CA defende. Este modelo permite pensar o grupo como uma CA, pois para os profissionais de educação do MEM defendem muito a iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Em grupo devemos criar condições materiais, relações afetivas e sociais para em comum organizarem um ambiente onde se ajudar cada um para se apropriar dos conhecimentos e dos valores morais e estéticos concebidos pela humanidade no seu percurso histórico e cultural (Niza, 2007). Na sala de jardim de infância onde realizei a minha intervenção tentava sempre incentivar as crianças a trabalharem em cooperação, até mesmo nas rotinas diárias como a marcação do tempo e calendário colocava duas crianças para a realizarem. Posteriormente, em grande grupo refletíamos e analisávamos muitas vezes o mapa do tempo e acabamos por aprender ou discutir sobre um determinado problema. Tentava sempre motivar o resto do grupo para ajudar os amigos quando necessitassem, muita vez observava principalmente as crianças mais velhas da sala a ensinarem aos mais novos como deviam realizar determinada atividade ou tarefa.

Principalmente no domínio da matemática, expressão oral e abordagem à escrita, conhecimento do mundo as crianças ficavam a entender melhor determinados conceitos quando eram realizados cooperativamente. As crianças aprendiam a guiar os colegas e assim tornavam-se responsáveis, organizados na sua própria aprendizagem, pois as crianças tinham que refletir sobre como iriam transmitir os seus conhecimentos aos amigos. No modelo de comunidade de aprendizes

todos os participantes são ativos, ninguém tem toda a responsabilidade e ninguém é passivo. As crianças assumem um papel ativo na administração da sua própria aprendizagem, coordenando-se com os adultos que também estão contribuindo para a direção da atividade, enquanto oferecem orientação às crianças e as crianças ocasionalmente fazem o mesmo com os adultos (Rogoff, 2000, p. 329).

De seguida, farei uma reflexão crítica e construtiva da minha ação educativa, tanto no ensino pré-escolar quer no ensino básico, tendo em conta a intervenção realizada e os aspetos de uma comunidade de aprendizagem colocados em procedimento durante os meses de estágio.

3.2.1. Princípios que sustentaram a prática no Pré-escolar

A sala de jardim de infância 2 onde concretizei a PES, baseava a sua ação educativa no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna. A preferência de várias idades nas salas instituída pela instituição, ou seja, a heterogeneidade geracional e cultural das crianças ia de encontro aos princípios do MEM. Esta condição permite desenvolver o respeito pelas diferenças individuais de cada criança, como também a interajuda e colaboração formativa para enriquecer desenvolvimento cognitivo e sociocultural (Niza, 2007). Era necessário incutir nas crianças o respeito pelas diferenças individuais, por isso, a minha ação educativa ao longo da PES centrava-se em torno deste aspeto e numa prática cooperativa para valorizar o desenvolvimento e aprendizagens do grupo. Segundo Cadima et al,

a diferenciação (...) tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno/criança em situação de grupo. A diferenciação reside, em suma, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno (1997, p. 14).

Outra condição que caracteriza a utilização deste modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa é a necessidade criar um clima de livre expressão e da valorização publicamente as suas experiências de vida, as suas opiniões e as suas ideias. Durante a minha prática de ação educativa tentava sempre “*registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar*” (Niza, 2007, p. 131). Durante o dia, estimulava a sua fala em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente. Era fulcral escutar as crianças para a realização do planeamento e avaliação, a comunicação tornava-se essencial para a sustentação da PES no pré-escolar. As crianças como estavam inseridas numa sala MEM desfrutavam

de tempos para brincar e explorar livremente a sala e os seus materiais. Nestes momentos de brincadeira livre e de exploração surgiram projetos de pesquisa por parte do grupo. O modelo tem como ação educativa o desenvolvimento em simultâneo de diferentes projetos no trabalho educativo. Considero que teria sido interessante ter desenvolvido com o grupo vários projetos em simultâneo como o MEM sugere, teria sido uma mais-valia para a aprendizagem das crianças se trabalhassem em pequenos grupos diferentes projetos do interesse das mesmas. A minha ação educativa com o grupo assentou na cooperação, o trabalho diferenciado, a autonomia, a partilha de experiências das crianças e a intervenção destas no meio onde estão inseridas para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Durante as semanas de observação verifiquei que o grupo era bastante unido e que se auxiliavam mutuamente, no entanto quis fortalecer ainda mais o espírito de cooperação nas rotinas diárias e nas atividades/tarefas. Para as crianças era sempre mais fácil quando era um colega a ensinar ou auxiliar na realização de uma tarefa, pois os adultos não conseguem colocar-se na perspetiva da criança.

Ao longo da PES, desempenhado o papel de mediadora e com o apoio da educadora cooperante tentei sempre seguir estes aspetos com as crianças. Em contexto de sala o grupo participava na organização das tarefas, tal como defende o modelo pedagógico. As tarefas eram distribuídas em grande grupo, realizadas a pares e avaliadas posteriormente. Na realização das tarefas, as crianças tinham que revelar sentido de responsabilidade na sua execução como também avaliar criticamente a sua prestação. Tentávamos orientar a nossa ação educativa com base nos seguintes princípios que o MEM defendia: a importância dos valores humanos que apoiam o sentido de justiça, a reciprocidade, a amizade pelo outro e o planeamento do trabalho. Todos estes aspetos que o caracterizam estimulavam as crianças a serem cidadãos aplicados e inseridos numa estrutura democrática, pois a nossa ação educativa desempenha um papel importante para educar as crianças em convívio democrático para a democracia.²

Este modelo pedagógico direciona o seu trabalho de formação cooperada numa abordagem comunicativa e sociocultural baseado nas perspetivas de Vygotsky e Bruner. A educação é uma complexa procura no sentido de ajustar uma cultura às necessidades dos seus membros e de ajustar os seus membros aos seus modos de conhecer às

² (<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>)

necessidades da cultura (Bruner, 1996). Ambos defendiam que o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças resultavam de uma interação social, que eram designadas como comunidades de aprendizagem (Niza, 2007).

Estas comunidades de aprendizagem, têm como principal finalidade aprender em cooperação, ou seja, é um processo de aprendizagem coletiva. Através da comunidade de aprendizagem construímos relações sociais e relações de aprendizagem. Normalmente o termo aprendizagem é visto como algo individual, mas neste caso aprendizagem desenvolve-se de forma colaborativa, as crianças aprendem umas com as outras. A comunidade de aprendizagem também se desenvolve individualmente, ou seja, os alunos refletem e “aprendem a aprender” coletivamente. As crianças de uma CA aprendem a refletir, a ensinar e mostrar coisas aos outros, a tomar decisões, planejar e avaliar o dia a dia na sala, a discutir e negociar a vida da Comunidade de Aprendizagem (Watkins, 2004). É visível que todos estes aspetos referidos estão presentes e incutidos no MEM onde as crianças se ajudam mutuamente e aprendem em cooperação. Tentei sempre motivar, encorajar e apoiar estas práticas. Na sala estava em constante mudança, deslocava-me pelas áreas para observar as crianças e estimulá-las nas aprendizagens.

A organização o espaço, o planeamento das atividades de aprendizagem eram realizadas pelo grupo todo e não apenas por mim ou pela educadora, como foi o caso da renovação da área das ciências. Incentivava as crianças a aprenderem umas com as outras como era o caso na área da expressão plástica. Quando uma criança já tinha realizado uma determinada técnica incentivava a ensinar a outra criança a técnica aprendida. Nós os adultos na sala continuávamos a aprender e tentávamos demonstrar isso às crianças, ou seja, estamos sempre constantemente a construir novos conhecimentos e aprendizagens. Numa CA os adultos presentes deixam de desempenhar o papel central da sala e passam a ser uma comunidade onde todos podem aprender.

A ação educativa era composta por três **subsistemas** responsáveis pela organização do trabalho e aprendizagem do MEM. O primeiro subsistema é a estrutura de **cooperação educativa** responsável pelas competências sociais, o segundo subsistema são os **circuitos de comunicação** onde surge uma partilha de saberes no grupo de pares e o terceiro subsistema é a **participação democrática e direta** onde se desenvolve a democracia, através dos valores, das atitudes, das competências sociais e éticas que constituem a democracia entre crianças e os educadores (Niza, 2007).

O processo de cooperação educativa revelou-se benéfico para aquisição de competências culturais e sociais. A cooperação educativa, estava presente no trabalho a pares ou em pequenos grupos para atingirmos o mesmo fim.

Os circuitos de comunicação estavam presentes nos momentos de comunicações, eram utilizados como forma de avaliação, o grupo dava sugestões e partilhava com o resto de grupo o seu trabalho desenvolvido ao longo da manhã. Como referi anteriormente, na sala trabalhava-se sempre caminhado para a negociação das áreas, materiais e processos de decisão em grande grupo ou individuais. Como toda a nossa ação era centrada na CA o processo de negociação, partilha e avaliação era algo sempre a explorar com o grupo.

A participação democrática surgia no momento de planeamento cooperado que ocorria à segunda-feira de manhã. Em cooperação com as crianças realizávamos o planeamento com sugestões de atividades com base nos interesses e necessidades das crianças apresentados no diário de grupo da semana anterior. Em grande grupo escutávamos as propostas e planeávamos a semana. Implementava atividades que fossem de encontro aos interesses manifestados pelas crianças, como foi o caso da realização da aula de expressão motora no espaço exterior da instituição a pedido das crianças. (Apêndices XIV – Excerto da Planificação Diária 23/04/2012). Era fulcral deixar as crianças participarem no processo de aprendizagem e assim corresponder as necessidades individuais posteriormente na organização do tempo e rotina. O grupo constituía um lugar desafiador e ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral de todas as crianças. Contrariamente aos modelos pedagógicos centrados na criança ou os modelos mais tradicionais centrados no professor, este modelo estava centrado no grupo. A vida de grupo organiza-se numa experiência de democracia direta, ou seja uma democracia participada onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. Foram estes fatores que me levaram a fundamentar e guiar a minha prática neste modelo pedagógico e não guiar-me por outros modelos tradicionais.

Este modelo ia de encontro à prática de acordo com a temática que elegi para o contexto de PES. Trabalhei com o grupo o desenvolvimento da identidade de cada um para enriquecer a aprendizagem de todos. Diariamente apelava a valorização da diferença e as diversas identidades das crianças para aumentar as aprendizagens. No século XXI ocorreram uma série de mudanças fundamentais para as aprendizagens das crianças. Hoje em dia valoriza-se mais a identidade da criança no processo de aprendizagem.

De acordo com Niza, a cooperação é o estado mais avançado de desenvolvimento moral. A organização do trabalho permite que as crianças participem e assim desenvolvam a cooperação, ou seja, “*Todos ensinam e todos aprendem*” (Niza, 2007,p.127). Durante a PES desempenhei um papel orientador para ajudar as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades na aquisição e desenvolvimento da sua aprendizagem. A minha relação pedagógica era sustentada principalmente através da afetividade, onde procurava desenvolver nas crianças o espírito de entreajuda e cooperação, tal como a autonomia e responsabilização, sempre baseando-se num vínculo de muita confiança e respeito entre o grupo de crianças e a equipa educativa. No geral, tudo o que acontecia na sala era planeado e avaliado em conjunto. Desde o planeamento até a avaliação ocorria sempre uma partilha e troca de informação, como era o momento das comunicações no final da manhã. Era através do processo de negociação que se procedia à construção do diálogo dos valores em contexto de sala, dos significados das práticas culturais/científicas, em que o desenvolvimento se funda com a educação. Para implementar este modelo com mais êxito recorri a diversos instrumentos de pilotagem que facilitaram a sua utilização na sala onde realizei a PES.

Durante a minha ação educativa no pré-escolar em cooperação com a educadora de infância, tentámos sempre ir de encontro aos interesses e capacidades das crianças. Todas as crianças tinham características individuais que as ajudavam a construir o conhecimento ao seu próprio ritmo. Respeitávamos sempre o tempo que cada criança necessitava no processo de aquisição de novas competências como também respeitámos e valorizávamos a suas experiências já adquiridas e saberes. Foi importante criarmos um ambiente familiar na sala, que desperta-se nelas a vontade de aprender e de partilhar as suas opiniões e ideias. A minha intervenção sempre foi próxima de cada criança, aprendi a observar e a compreender o que as crianças transmitem nas suas diversas ações. O meu objetivo não era apenas conhecer cada criança individualmente, mas sim dar-me a conhecer através de interações de ambas as partes.

Nos meus registos/planificações é visível a proximidade que consegui estabelecer com o grupo e como eles me ajudaram a perceber o que é ser educador. As competências, necessidades e interesses eram diferentes, pois eram todas crianças que enriqueciam a sala através das suas diferenças. Foi então fundamental adotar uma prática diferenciada que atendesse a todos mas também a cada um. A minha intenção foi ao longo da PES utilizar uma prática diferenciada para enriquecer as aprendizagens de

cada uma e que vai de encontro com a teoria das múltiplas inteligências, pois o desenvolvimento das inteligências depende da motivação e/ou do meio. Segundo Gardner (citado por Neto, 1995, p. 59) *“a inteligência é uma entidade heterogênea e multifacetada. É assim que, na sua teoria das múltiplas inteligências, o autor concebe sete formas distintas de inteligência: lógico-matemática, linguística, musical, espacial, motora, interpessoal e intrapessoal”*.

No nosso dia a dia existiam sempre a construção de um ambiente de partilha e de negociação. Como trabalhávamos em grande grupo, em pequeno grupo, a pares e individual permitia com que pode-se existir uma prática diferenciada. Os momentos de rotina permitiam organizar o trabalho e ocorrerem momentos em que se apoiavam as aprendizagens.

3.2.2. Princípios que sustentaram a prática no 1º Ciclo

Relativamente aos fundamentos da ação educativa, a sala de aula onde realizei a PES em 1º Ciclo, não se baseava em nenhum modelo pedagógico específico. O professor cooperante já tinha muitos anos de experiência e criou então o seu próprio método de trabalhar com os alunos que acabei por seguir quando intervinha. Como implementei o modelo pedagógico MEM na PES em Pré-escolar, resolvi continuar com algumas práticas que utilizava com o grupo, como o diário de turma, a cooperação e entre ajuda. Ao longo da ação educativa incuti o respeito pelas diferenças individuais de cada criança, como também a interajuda e colaboração formativa para enriquecer desenvolvimento cognitivo e sociocultural (Niza, 2007).

O professor cooperante utilizava um conjunto de métodos que o ajudava alcançar os objetivos estipulados com o máximo de eficácia e que acabei por seguir nas intervenções com o grupo. Segundo Vilarinho, *“O método é o principal instrumento que o educador utiliza para a consecução de seus objetivos, sendo empregado desde que a educação exista”* (p. 32, 1986). Todos os profissionais com muitos anos de experiência acabam por criar o seu próprio método de trabalho de acordo com o grupo de crianças ao seu cargo. A metodologia deve ser considerada um meio para alcançar algo e não apenas um fim, o que quer dizer que deve e pode ser alterada consoante as necessidades e interesses demonstrados pelos alunos. Um dos nossos objetivos era que a participação dos alunos fosse ativa, atender às diferenças individuais, ritmo de aprendizagem de cada criança dentro da sala de aula e o nível de conhecimento. Considerávamos então os

métodos e técnicas de ensino consoante o contexto, os objetivos propostos pelo currículo, a população alvo (26 alunos), tipo de níveis de aprendizagem, os recursos existentes na sala e na escola e o tempo disponível para cada atividade pretendida.

Durante a minha intervenção com os alunos tentava sempre ser criativa, dinâmica e apresentar as atividades/tarefas de forma apelativa, de modo a, estimular o interesse dos alunos e facilitar a aprendizagem. Nem sempre conseguia utilizar o mesmo método de ensino, pois variava consoante as temáticas e exigência da concentração dos alunos. No entanto tentava sempre elogiar e apoiar o aluno na sua aprendizagem. Nas aulas de matemática utilizava um método ativo, pois os alunos refletiam e partilhavam a descoberta das soluções encontradas. Toda atenção da sala era colocada no aluno que se deslocava até ao centro da sala de aula para explicar o seu raciocínio. A turma desempenhava um papel ativo e não passivo.

Nem sempre as aulas seguiam um modelo ativo, às vezes os alunos tinham o dever de memorizar os conteúdos abordados como quando foi o caso das figuras e sólidos geométricos. O modelo curricular e os processos que suportavam a ação eram diversificados. Às vezes seguia-mos o ensino simultâneo, onde os conteúdos eram os elementos principais, ao longo da PES segui um pouco o método de ensino que o professor cooperante utilizava. A aquisição de conhecimentos era orientada pela explicação do professor titular, e os alunos compreendiam os conteúdos apresentados pelo professor. Este processo baseava-se na memorização e repetição dos conteúdos pelos alunos. Tentávamos mudar também um pouco o ensino simultâneo que passava por atividades onde os alunos desempenham um papel passivo, de escuta, de memorização e de reprodução final. No que diz respeito a avaliação final, o meu professor cooperante tinha em conta todo o processo do aluno e não apenas as avaliações orais e escritas onde a única função é a comprovação de conhecimentos memorizados. O professor titular valorizava todo o caminho percorrido pelos alunos e não apenas o resultado de uma avaliação. As aulas dividiam-se em aulas de ensino tradicional e aulas onde o ensino era ativo por todos os elementos da sala consoante as atividades. Na sala onde realizei a PES o professor tinha uma secretária à qual os alunos não tinham acesso. Era uma área reservada ao trabalho do professor que desempenhava também funções de coordenador como mencionei anteriormente. Os alunos tinham acesso a uma secretária que partilhavam com o colega do lado e onde podiam guardar os Manuais Escolares. Movimentávamo-nos pela sala entre os alunos, quando as aulas eram de ensino simultâneo os alunos permaneciam sentados na secretária. Nesses casos

o papel dos professores assumia uma postura distante perante o grupo, centrando-se nas aprendizagens coletivas. Quando as aulas eram ativas o professor e os alunos formavam um só elemento. O espaço de aula não era sempre a sala de aula, variava conforme as situações de aprendizagem como foi o caso do recreio da instituição para uma aula de matemática (aprendizagem da noção de divisão) com atividades de expressão física e motora. Nestas aulas os alunos tinham liberdade de movimentos e decidiam eles próprios como organizavam os seus trabalhos. A comunicação era baseada nos saberes dos professores e dos alunos. Todas as ações eram apoiadas no trabalho de grupo, tentando o adulto presente na sala conduzir, animar e procurar os saberes no grupo. Como referi anteriormente durante a minha prática tentei-me guiar pelos métodos de ensino do professor devido à sua experiência e fundamentei-me nos valores do MEM que mencionei no (ponto 3.2). Defendi ao longo da minha intervenção com a turma a cooperação, o trabalho diferenciado, a autonomia, a partilha de experiências das crianças e a intervenção destas no meio onde estão inseridas para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Nos alunos tentava incutir a importância dos valores do sentido de justiça, a reciprocidade e espírito de amizade/equipa. Creio que ao incutir este tipo de valores, estava a estimular e incentivar as crianças a serem futuros cidadãos aplicados num contexto democrático que é como deve funcionar uma sala de aula. Durante a minha PES as crianças ajudavam-se mutuamente e respeitavam as diferenças de cada um. Numa CA os adultos presentes deixam de desempenhar o papel central da sala e passam a ser uma comunidade onde todos podem aprender. A vida de grupo organiza-se numa experiência de democracia direta, ou seja uma democracia participada onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. Os professores devem desempenhar um papel orientador para ajudar as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades na aquisição e desenvolvimento das suas aprendizagens.

3.2.3. O Pré-escolar e o 1º Ciclo

A minha prática em Pré-escolar e 1º Ciclo foi sustentada na valorização das diferenças para enriquecer as aprendizagens. Irei então abordar as estratégias que utilizei para conseguir realizar uma ação sustentada neste aspeto. A organização do grupo e a participação no planeamento e avaliação demonstraram-se fulcrais para estabelecer princípios tanto no contexto de pré-escolar como no contexto do 1º ciclo do ensino básico.

No pré-escolar tinha mais tempo disponível para conhecer as crianças

individualmente, aplicar estratégias diferenciadas, acompanhar os seus trabalhos e abordamos várias temáticas. No 1º ciclo era tudo um pouco diferente, o horário não permitia muita flexibilidade nas áreas curriculares e no geral as crianças realizavam as atividades consoante a área curricular programada no horário. Aproveitei sempre os intervalos para ficar a conhecer cada criança e os seus interesses e necessidades para posteriormente realizar estratégias de aprendizagem diferenciada.

O referencial de CA esteve presente da mesma forma em ambos os contextos. Apesar das crianças do 1ºCiclo não participarem frequentemente no planeamento e avaliação como no Pré-escolar conseguimos realizar uma aprendizagem coletiva. Conseguimos então “*criar um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente*” (Fernandes,1997, p. 564). Em ambos os contextos, professores e crianças tinham a responsabilidade, o poder e o controle para ajudar os outros no processo de aprendizagem.

3.3 Organização da ação educativa: O Pré-escolar e o 1º CEB

A organização do espaço, materiais, a organização do grupo, as rotinas e a gestão do currículo desempenham papéis fundamentais nos processos de aprendizagem. Deve então existir preocupação por parte dos educadores/professores para organizar todo o espaço e os recursos envolventes de acordo com os interesses e necessidades das suas crianças. Toda a sua ação educativa deve servir como um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagens, “*esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas*” (ME, 1997, p. 31).

Todos estes factos servem como suporte do trabalho dos profissionais de educação. A forma como toda a dinâmica da sala está organizada interfere nas relações sociais e com o próprio espaço da instituição. A organização de todo o cenário educativo terá em conta então diferentes níveis de interação à população que a frequenta. É importante para o desenvolvimento da criança que esta interação e troca com o meio que a rodeia, “*em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive*” (ME, 1997, p. 31). Através desta citação é visível a importância que a organização da ação educativa tem na criança e que a criança tem ao mesmo tempo nela. Segundo Resendes & Soares,

ao longo do ano, o espaço vai-se reorganizando com os alunos e enriquecendo com as suas produções que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projetos. Em suma, criam um ambiente propício às aprendizagens num espaço acolhedor, agradável e estruturante (2002, p. 47).

As relações que são estabelecidas com o espaço envolvente, permitem desenvolver a autonomia, trabalhar em grande grupo, pequeno grupo, a pares ou até individualmente. Haverá também o fator do tempo que influencia estas relações de aprendizagem com o meio envolvente. A organização do espaço educativo promove nas crianças o sentido de autonomia, expressão livre, proporciona novas experiências de aprendizagem. Assim, o espaço e o tempo devem estar articulados e adaptados ao grupo e às necessidades de cada criança.

Neste ponto apresentarei uma reflexão crítica e construtiva sobre o cenário educativo e toda a sua dinâmica no pré-escolar e no contexto do 1º ciclo, tendo em conta as suas relações. Serão tomados como pontos de reflexão a minha ação sobre o espaço, a conceção de ensino e aprendizagem demonstrada pela valorização individual de cada criança no espaço e as suas possíveis experiências.

3.3.1. Organização do espaço e dos materiais

A sala de Jardim de infância

A sala de jardim de infância, era muito apelativa, organizada e funcional para atender as necessidades das crianças. Harmonizava também com janelas de sacada que iluminavam a sala com luz natural e que tornavam o espaço muito acolhedor. Com as produções das crianças a sala revelava uma identidade muito própria, onde o grupo tinha a possibilidade de ver valorizado os trabalhos desenvolvidos.

Este espaço permitia uma gestão partilhada centrada no grupo, em que se valorizava a autonomia, participação e individualidade de cada criança. É fulcral possuir e usufruir de diferentes equipamentos e materiais na sala, pois a forma como estão apresentados na sala determinam o que as crianças podem aprender. Como refere o documento das Orientações Curriculares,

a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a

função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (ME, 1997, p. 37).

É de evitar material e espaços muito estereotipados que não motivem o grupo para novas aprendizagens. As crianças devem movimentar-se e utilizar o espaço autonomamente, como também desenvolverem o sentido de responsabilidade pelo que é partilhado por todo o grupo. O cenário educativo da minha prática, permitia a concretização de atividades em pequeno e grande grupo como também de trabalhos a pares e individuais. Todas as áreas da sala estavam interligadas para que fossem funcionais e transmitissem uma orientação espacial ao grupo. Na minha sala o adulto tinha uma visão ampla de todas as áreas e assim conseguia observar as crianças nos seus comportamentos e aprendizagens.

A sala de jardim de infância número 2 estava organizada de forma a permitir, que as crianças autonomamente utilizassem os materiais que nela se encontravam. Todos os materiais das áreas da sala estavam identificados com o nome correspondente e imagem como devia estar organizado na área. Esta identificação dos materiais permitia às crianças procurarem autonomamente os materiais que necessitavam para brincar ou realizar uma determinada produção. Desta forma, as crianças podiam contactar com o código escrito, pois estava presente nas produções e na identificação dos materiais.

A sala possibilitava afixar os trabalhos das crianças nas paredes, no corredor e nos placares disponíveis em cortiça. Toda a sala servia de montra para expor e valorizar as produções do grupo. As crianças participavam na decoração da sala e ajudavam a torna-la idêntica com um pouco de cada um. Sempre que um registo ou uma produção eram afixados no corredor, as crianças aproveitavam para partilhar com os colegas os seus trabalhos. Como a sala tinha vista para o recreio, as crianças convidavam os amigos das outras salas para visualizarem as suas produções e explicaram também o seu processo de construção. A exposição dos trabalhos na sala e na instituição promovia o gosto pela expressão artística nas crianças.

Os trabalhos que não eram expostos na sala, as crianças guardavam no seu cacifo identificado com o seu nome, para mais tarde levarem na sua pasta para casa no final do ano. Algumas crianças tinham que ser recordadas desta tarefa que podiam guardar os trabalhos naquele local sempre com a identificação do autor, pois nem sempre tudo o que era produzido era exposto.



Fig. 9 – A sala de jardim de infância

Esta sala também era caracterizada por ser um espaço acolhedor e bastante amplo, com 55 m² onde as crianças podiam-se movimentar livremente. Era constituída por uma sala de atividades, uma casa de banho, uma despensa e duas janelas de sacada que permitem a entrada de luz natural com vista para o recreio da instituição.

A sala, dividia-se por onze áreas, que possibilitavam oferecer autonomia e responsabilidade às crianças. Todos os materiais disponíveis nas diversas áreas da sala, encontravam-se ao alcance do grupo, para que os pudessem utilizar sempre que os desejassem. A sala dividia-se por diferentes áreas de trabalho que estavam direcionadas para os determinados conteúdos, o que permitia que as crianças seleccionassem atividades diversificadas. Na próxima figura podemos observar a planta da sala para visualizar melhor a organização do espaço:

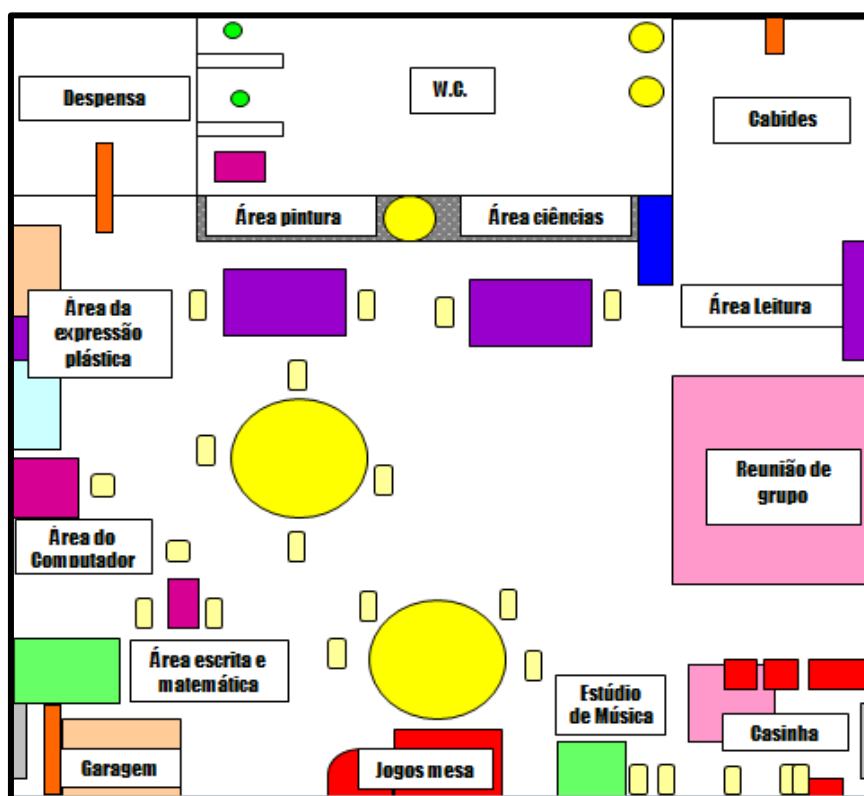


Fig. 10 – Planta da sala de jardim de infância

A organização do espaço e dos materiais foi organizada de maneira a proporcionar ao grupo uma maior autonomia e mobilidade pelas áreas da sala. Eram as crianças que decidiam para qual área da sala desejavam ir, como também podiam negociar com os seus amigos a mudança para outra área da sala. Todas as áreas eram constituídas por um inventário que informava as crianças de quantos meninos podiam brincar na mesma como também dispunham de atividades que podiam realizar em cada uma das áreas disponíveis no espaço. A informação dos inventários era conhecida e respeitada pelas crianças, permitia-lhes explorar o espaço e organizarem-se sem dependerem dos adultos presentes na sala (eu, educadora cooperante e auxiliar de ação educativa).

Esta organização permitia também a exploração das áreas em pequenos grupos. Os materiais estavam organizados de maneira a que cada criança conseguisse chegar ao seu alcance sem ajuda do adulto presente na sala. Os materiais eram também autênticos e não brinquedos estereotipados, assim aproximava-as do mundo real que as rodeia. A sala era constituída pelas seguintes áreas: área da biblioteca/leitura, área de reunião de grupo, área da casinha, área do estúdio de música, área dos jogos de mesa, área da garagem, área da escrita e matemática, área do computador, área da expressão plástica, área da pintura e área das ciências. Estas áreas e os materiais correspondentes, ao qual o grupo tinha acessibilidade, promoviam aprendizagens diversificadas nos domínios e áreas presentes nas OC. Existia também uma área de reunião de grupo que era utilizada para os momentos de animação, partilha, planeamento, avaliação, negociação e tomada de decisões da vida do grupo.

Apesar de utilizar o modelo pedagógico MEM as áreas disponíveis na sala não estavam totalmente iguais como aquelas que são sugeridas na prática no modelo. No modelo as áreas possuem outra designação, no entanto explorávamos os mesmos conteúdos.

No MEM surge a área da cultura e educação alimentar que é constituído por livros de receitas e utensílios de cozinha para confeccionar alimentos. Nesta área também são expostas algumas regras de alimentação e de estar à mesa. Apesar de não possuir esta área na sala, realizamos atividades culinárias. Durante as horas de almoço refletíamos sobre a alimentação saudável e comportamentos que devemos adotar quando estamos à mesa.

A área da escrita e matemática ficavam demasiado perto da área da garagem e do computador, ocorrendo assim pouco espaço, mobilidade e um pouco de barulho de

fundo. Esta área devia estar num local silêncio, devido a concentração que é necessária. Com a renovação da área das ciências, aproveitamos para reorganizar as mesas da sala de uma forma mais distribuída e acessíveis às aprendizagens das crianças e desenvolverem assim as suas atividades com mais espaço e apoio.

A área da biblioteca/leitura tratava-se de uma área reservada ao visionamento e leitura de livros. Aqui as crianças podiam contar histórias aos amigos; conversar e inventar histórias. Era um espaço, que permitia o desenvolvimento da imaginação e criatividade do grupo. Dispunha de uma estante com livros e um “puff sofá” de apoio à leitura, onde apenas podiam estar duas crianças de cada vez, devido o espaço ser demasiado pequeno. A minha intervenção nesta área foi reduzida, limitei-me apenas a organizar os materiais já existentes. Em conversa com a educadora cooperante chegamos à conclusão que o espaço não estava apelativo, que era necessário disponibilizar às crianças novas e diversas fontes de documentação que servem de apoio a grande parte dos projetos a realizar. Devido a limitação do tempo não foi possível realizar esta alteração com a minha presença na sala. Se tivesse permanecido mais tempo na sala com o grupo, teria sido uma área de renovação como foi o caso da área das ciências. Podia ter aproveitado para utilizar esta área para contar histórias e assim realçar no grupo a sua importância na construção de aprendizagens linguísticas. A área da biblioteca ou centro de documentação assim denominada no MEM é um espaço onde podemos encontrar trabalhos, projetos das crianças que frequentam a sala ou que já frequentavam, desenhos, colagens e textos. Na minha PES na realização do projeto sobre a água as crianças construíram um livro sobre o ciclo da água. Sugeri as crianças coloca-lo nesta área, mas os resultados não foi o que eu esperava. Apesar de dialogar com as crianças sobre a importância da área e dos cuidados a ter com o material que nela encontramos era necessário ter realizado uma mudança prática para os resultados serem visíveis e as crianças procurarem com mais frequência esta área que estava um pouco esquecida na vida do grupo.

A área de reunião de grupo era um espaço, onde realizávamos as reuniões com todo o grupo: aqui eram decididas as atividades a realizar, conversava-se sobre a organização do espaço, planeamento e resolviam-se conflitos entre as crianças no conselho semanal. Contavam-se histórias, cantavam-se canções e realizavam-se as comunicações. Nela encontravam-se os instrumentos de pilotagem essenciais para a organização do grupo: mapa de presenças; calendário e mapa do tempo; diário de grupo, registo das comunicações, mapa de tarefas e registo: quero mostrar, contar ou escrever.

Disponha de seis tapetes, onde o grupo sentava-se para os encontros coletivos. Esta área servia de suporte para outras atividades de pequeno grupo, individuais, de apoio ao educador ou então de ajuda a projetos e atividades que se desenrolavam a partir das outras áreas. No modelo do MEM esta área polivalente é composta por mesas e cadeiras. Na minha sala não era possível esta organização pois os tapetes eram instituídos pela organização da instituição. Todas salas de jardim de infância continham os tapetes para a área dos encontro do grande grupo. Esta área podia ser integrada no conteúdo da formação pessoal e social, pois existiam partes em que as crianças refletiam sobre conceitos como “ser autónomo, livre e solitário” e aí as crianças encontravam-se numa fase fulcral do desenvolvimento e estavam em constante construção pessoal e social (ME, 2010).

A área da casinha (área da dramatização) era um espaço que estava reservado as atividades “faz de conta”, jogos tradicionais e dramatizações com e sem fantoches. Este espaço incluía a casa das bonecas onde podíamos encontrar variados acessórios (arca com roupa, armários, cozinha de madeira, cama de madeira, banheira, bonecos, uma mesa de cabeceira, utensílios de cozinha, cabeleireiro, supermercado, um toucador, uma cartolina preta que era utilizada como quadro de ardosia, entre outras coisas) que ajudavam a integrar diferentes personagens. As crianças disponibilizavam de materiais que permitiam a improvisação/dramatização de situações reais. Esta área presente na sala desenvolvia a imaginação, criatividade e auxiliava a promover as relações interpessoais entre as crianças, permitido assim o seu desenvolvimento pessoal e social. A minha intervenção ao longo da PES nesta área como nas restantes foi bastante ativa. Questionava-as sobre as brincadeiras, incentiva e dava sugestões de outras brincadeiras “faz de conta” contando com a minha participação.

A área do estúdio de música surgiu com a realização do projeto “queremos construir um estúdio de música”, a partir dos interesses que o grupo demonstrava em relação a expressão musical. Neste espaço as crianças tinham a possibilidade de explorar o domínio da expressão musical. As crianças podiam tocar vários instrumentos construídos por elas próprias. Durante a PES, explorarmos o gráfico musical e criamos novas sequências musicais como também podiam consultar um livro com canções que aprenderam durante a minha intervenção na sala. O estúdio era também ilustrado com várias imagens de estúdios musicais e um baú que construímos com diversos instrumentos musicais e microfones após uma visita à EBORAE. Assim que realizamos

abertura do estúdio de música, foi sempre uma área muito frequentada pelas crianças. O entusiasmo da presença do estúdio resultou em outros estúdios de música espalhados pelas salas da instituição de jardim de infância. As crianças partilhavam com os amigos a sua construção e despertavam nas restantes curiosidade em experimentar algo semelhante. Na festa final de ano, resolvemos apresentar a comunidade o trabalho desenvolvido no estúdio e que resultou numa apresentação com canções implementadas por mim na sala, acompanhadas dos instrumentos musicais construídos pelas crianças.

Na área dos jogos de mesa as crianças podiam usufruir de vários puzzles, lotos, jogos de associações, jogos de texturas, jogos de encaixe, legos, tangram, blocos lógicos e jogos construídos pelas mesmas. Este espaço lúdico dispunha também de uma mesa redonda com cadeiras. Esta área era explorada principalmente no período de acolhimento, enquanto os colegas chegavam à sala as crianças encontravam-se a desenhar ou a realizar um jogo de mesa. Enquanto a educadora cooperante recebia as crianças e conversava com os pais, aproveitava para explorar com as crianças esta área em pequeno grupo ou individualmente. Era uma área onde me aproximava principalmente das crianças mais tímidas e aproveitava para as estimular a comunicação oral.

A área da garagem tinha disponível um armário, vários carros de diversos tamanhos; carros de bombeiros, tratores, barcos e sinais de trânsito. Dispunha de um tapete para a exploração do jogo simbólico. Este espaço estava ligado aos jogos de chão, onde dispunha de vários tipos de legos, jogos de encaixe e jogos de construção. A área da garagem era utilizada para realizar construções improvisadas ou para servir outros projetos, como, por exemplo, a montagem da maquete da nossa sala. As construções eram afixadas nesta área em fotografias ou desenhos para mais tarde as crianças recorrerem as construções que construíram em pequeno grupo.

A área da escrita e da matemática era um espaço onde as crianças podiam criar histórias, explorar noções matemáticas, escrever e pesquisar em dossiers sobre várias temáticas. Podiam utilizar jogos de palavras, escrever nos cadernos individuais, consultar o cartão com os seus nomes e realizar contagem com os materiais disponíveis. Este espaço era constituído por um armário, uma mesa e cadeiras. Nesta área expunha os textos redigidos pelas crianças e era aqui que se faz uma iniciação à leitura. *“O importante papel da linguagem, no desenvolvimento cognitivo foi sublinhado por Vygotsky que considerava que o significado social dava sentido a esta prática”* (Niza, 1995). Nesta área as crianças têm contacto próximo e imediato com as letras, números,

escrita e leitura. Na transição para o 1º ciclo as crianças não vão totalmente desprevenidas nem descuradas no que toca referentemente à escrita, à leitura e matemática.

Na área do computador as crianças podiam explorar o Software 2 Simple para criar desenhos, realizar gráficos, explorar a escrita e construir percursos. Também dispunham de uma impressora para imprimir os trabalhos realizados no computador e fazer registos de visitas. Desde o princípio do ano que esta área caiu um pouco no esquecimento, os adultos presentes na sala não se preocupavam com as aprendizagens feitas pelas crianças nesta área. Esta área podia ser rica na aquisição de novas aprendizagens com recurso ao código informático. Quando cheguei à sala, as crianças exploravam muitos jogos comerciais em vez de utilizarem este recurso para o domínio da escrita, matemática e expressão artística. De vez em quando não faz mal as crianças explorarem este tipo de jogos estereotipados, no entanto devemos também lhes oferecer e dar a conhecer recursos onde se possam desenvolver didaticamente competências informáticas associadas às áreas curriculares. Com a minha intervenção na sala apresentei ao grupo o Software 2 Simple, ensinei as crianças a ligarem o computador e a explorarem os recursos autonomamente. Acompanhei as crianças nesta área e auxiliava no processo de aprendizagem, estimulando a autonomia, a curiosidade em explorarem o código informático e as novas tecnologias (computador e impressora).

A área da expressão plástica e da pintura era um espaço onde o grupo tinha a possibilidade de utilizar diversos materiais para criar e recrear o mundo que as rodeia. Podiam realizar diversas atividades; recorte e colagem, pintura, rasgagem, carimbagem, picotagem, massa de cores e desenho. Existiam neste espaço diversos materiais como: folhas de papel manteiga, cartolinas, papel de lustro, material de desperdício, tintas, lápis de cor, canetas de feltro, marcadores, tesouras, colas e pincéis. A área de expressão plástica era utilizada para realizar pinturas, desenhos e modelagem (produzia massa de cor todas as semanas com a participação das crianças e construimos um cartaz que estava afixado na área para o grupo a realizar autonomamente).

A área das ciências foi enriquecida com novos materiais e registos de experiências. Esta alteração foi realizada com o apoio das crianças, nela eram realizadas experiências, que permitiam a descoberta e exploração, do mundo que rodeava a criança. Existiam ficheiros de imagens/registos de experiências e livros de ciências/física. Neste espaço remodelado, as crianças podiam realizar atividades de medições e de pesagens livres ou aplicadas como também resolver problemas no âmbito

da iniciação científica. Dispunham de uma mesa, cadeiras, alguns livros e materiais para a realização das experiências e observação de animais. Construíam gráficos sobre o mapa do tempo e outros registos de observação de problemas relacionados com a área das ciências. Nesta área as crianças começavam a ter contato também com os números, ou seja começavam a relacionar-se com a área da matemática. Esta área para Piaget (citado por Spodek) é importante pois, “*o desenvolvimento cognitivo geral promove o desenvolvimento de conceitos científicos específicos e que estes promovem o desenvolvimento geral cognitivo da criança*” (Spodek, 2010).

A partir do interesse das crianças e da minha observação/intervenção, tentávamos disponibilizar às crianças materiais diversificados nas várias áreas da sala. Ocorreu uma ação na organização das áreas de interesse das crianças em cooperação com a educadora e a auxiliar de ação educativa, tentávamos criar situações que promovessem novas experiências e aprendizagens nas crianças. O facto de nos movimentarmos as três pelas áreas da sala em simultâneo ajudava-nos a perceber os interesses e necessidades de cada criança e assim realizar uma prática pedagógica diferenciada. Penso que através desta ação e postura que adotamos na sala é que foi possível atender a uma prática assente na diferenciação pedagógica. A organização do espaço e matérias permitia orientar para uma escola para todos, ou seja, o espaço possuía contributos para dar resposta a diversidade das crianças. Eram utilizadas estratégias de forma a promover e valorizar as diferenças de cada criança para enriquecer as aprendizagens. As crianças aprendiam com mais facilidade quando as suas características individuais eram tomadas em consideração. Cada criança possui pontos fortes de interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. As crianças de pré-escolar ou 1º ciclo aprendem com mais facilidade quando os educadores respeitam a sua individualidade e ensinam de acordo com as suas diferenças (Resendes & Soares, 2002).

Relativamente ao material existente em todas estas áreas deve estar ao alcance das crianças e à sua disponibilidade. Outro fator importante é utilizar materiais autênticos para que se consiga aproximar da sociedade adulta. “*O conhecimento dos espaços, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia de crianças e do grupo*” (ME, 1997). As crianças devem saber como o espaço está organizado e como é utilizado. O educador deve ter em atenção como organiza o material, ter em atenção a variedade, a funcionalidade, a durabilidade e a segurança dos materiais. Segundo Niza,

Cada uma destas áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar materiais autênticos, com exceção, naturalmente, do centro dos brinquedos como área de jogo e “faz de conta”. Evitamos os ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante (2007, p. 133).

O trabalho realizado nas áreas com mais crianças e com maior agitação (área da casinha e área da garagem) estavam organizados na sala de forma a não perturbar tanto dentro dos possíveis as áreas mais calmas (área da biblioteca/leitura, área da escrita e matemática e área das ciências). A área da expressão plástica e pintura estava localizado num lugar de fácil acesso ao lavatório e ao material para pintar.

Na sala onde realizei o estágio, utilizávamos as paredes como expositores permanentes das produções do grupo, frequentemente podíamos observar desenhos, pinturas ou registos escritos. Para a organização de cada área existiam os inventários, como também criamos um cartaz com múltiplas regras que combinámos em reunião de grupo para cumprir na sala,

a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo (ME, 1997, p. 36).

Estas regras ganham mais significado se forem elaboradas por todo o grupo, ou seja, estas normas e regras são compreendidas de uma melhor forma, porque também foram as próprias crianças que as criaram.

No pré-escolar gostava de ter modificado a área da biblioteca para a aquisição de novas competências linguísticas através da sua utilização diária. Teria sido interessante também se tivesse desenvolvido um trabalho cooperativo com as crianças de creche como promotor de novos saberes e aprendizagens.

A sala de 1º Ciclo

O cenário educativo onde realizei a minha prática pedagógica no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico era pouco apelativo, pois a sala era muito pequena e não permitia livre mobilidade aos alunos. Era organizada e funcional para atender as

necessidades das crianças. É fulcral possuir diferentes equipamentos e materiais na sala, pois a forma como estão apresentados na sala determina o que os alunos podem aprender. Os alunos devem movimentar-se e utilizar o espaço autonomamente, como também desenvolver o sentido de responsabilidade pelo que é partilhado por todo o grupo através das tarefas que devem realizar diariamente. As tarefas que eram desenvolvidas na sala diziam respeito a organização do material de apoio escolar, organização do dossier pessoal, organização dos registos de informação e organização do espaço.

O cenário educativo da minha prática permitia realizar atividades de pequeno e grande grupo como também de trabalho individual. No entanto não existiam áreas que permitissem o trabalho autónomo como por exemplo a utilização do computador ou consulta de livros e outro tipo de material de apoio. A sala FA2A estava organizada de forma a permitir, que as crianças autonomamente utilizassem os materiais que nela se encontravam e organizarem o seu espaço individual e coletivo. Todos os materiais das áreas da sala estavam identificados com os nomes dos alunos, o que permite às crianças procurar autonomamente os materiais que necessitam para realizar determinada atividade ou tarefa.

A sala era constituída por secretárias onde os alunos podiam guardar o seu material escolar, mesas de apoio, armários com livros e material didático, folhas, cartolinas, e um conjunto de janelas que permitem a entrada de luz natural com vista para o recreio da escola. Na próxima imagem podemos visualizar a sala de aula no início do ano letivo, como se encontrava quando iniciei a prática no 2º ano com a turma FA2A.



Fig. 11 - A sala do 2º ano (FA2A)

A organização do espaço, materiais e regras de funcionamento, foi feita de maneira a proporcionar ao grupo uma maior autonomia e mobilidade na sala. No início do ano letivo a sala encontrava-se vazia e pouco apelativa, pois como estávamos no início do ano os trabalhos tinham sido removidos das paredes. Mas este cenário alterou-se ao longo da minha intervenção, com a minha ajuda e do professor cooperante os alunos enfeitaram a sala com as suas produções, tornando assim a sala apelativa e acolhedora. Logo na primeira semana de aula construímos um cartaz com as regras da sala de aula que acabou logo por dar cor à sala que se encontrava um pouco vazia. Com o passar do tempo conseguimos criar um espaço acolhedor e com identidade, todas as produções eram afixadas na sala e no exterior, onde os alunos tinham possibilidade de visualizar todos os trabalhos ao pormenor. Muitas vezes eram afixados na sala cartazes informativos para relembrar os alunos de alguns conceitos a nível da língua portuguesa, estudo do meio e matemática.



Fig. 12 - Participações dos alunos para a decoração da sala de aula

A nível de materiais e organização do espaço o 1º Ciclo deixa muito a desejar, pois só através da organização das mesas podemos identificar como se processa todo o ensino e aprendizagem desenvolvidos na sala. Aproveitei as mesas da sala para utilizar e disponibilizar material que a escola dispunha como foi o caso do MAB, livros de treino para auxiliar nos cálculos, espelhos para auxiliar numa atividade de Língua Portuguesa.

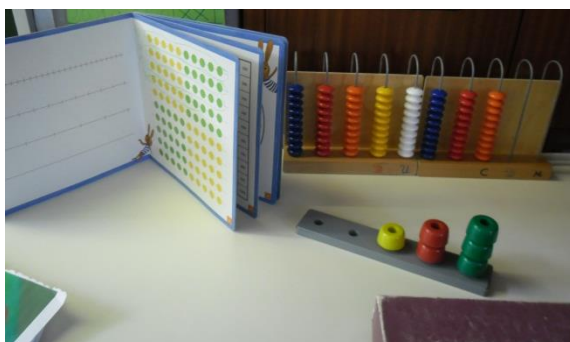


Fig.13 – Materiais de apoio nas aprendizagens de matemática

Como o meu professor cooperante não adotava nenhum modelo curricular em concreto a sala de aula gerava-se em torno do trabalho que era pensado na maior parte dos casos pelo professor titular sem espaço autónomos onde os alunos podiam trabalhar e aprender livremente, no entanto com a realização do projeto este aspeto alterou.

A sala onde realizei a PES estava organizada com as mesas distribuídas por grupos, pois encontrávamo-nos na primeira semana de aulas e o professor titular ainda não conhecia bem o grupo para organizar a sala consoante as características que posteriormente iriam apresentar. A formação em grupos é muito útil para uma aprendizagem cooperativa e favorece a democratização do ensino, desenvolvendo a interação, a entreaajuda, a troca de saberes, o pensamento crítico e os comportamentos democráticos.

O professor e eu tentávamos orientar os trabalhos, tentando intervir o menos possível mas sempre com apoio deixando espaço aos alunos para serem estes a construir os seus saberes. Como eram alunos muito novos estavam a construir os seus saberes e a assumir comportamentos críticos e democráticos. A organização em grupos favorecia sem dúvida o trabalho cooperativo, no entanto o professor decidiu organizar as mesas em “U” para que todos conseguissem observar o quadro e existir menos barulho de fundo. No grupo existiam muitas conversas paralelas que perturbavam a aprendizagem do grupo e que muitas crianças não conseguiam visualizar bem o quadro de ardósia que depois os prejudicava na sua aprendizagem. Para trabalhos em grupo a organização anterior era mais indicada, no entanto acabávamos por ficar com a sala ainda mais pequena. Assim resolvemos organizar a sala através do seguinte esquema:

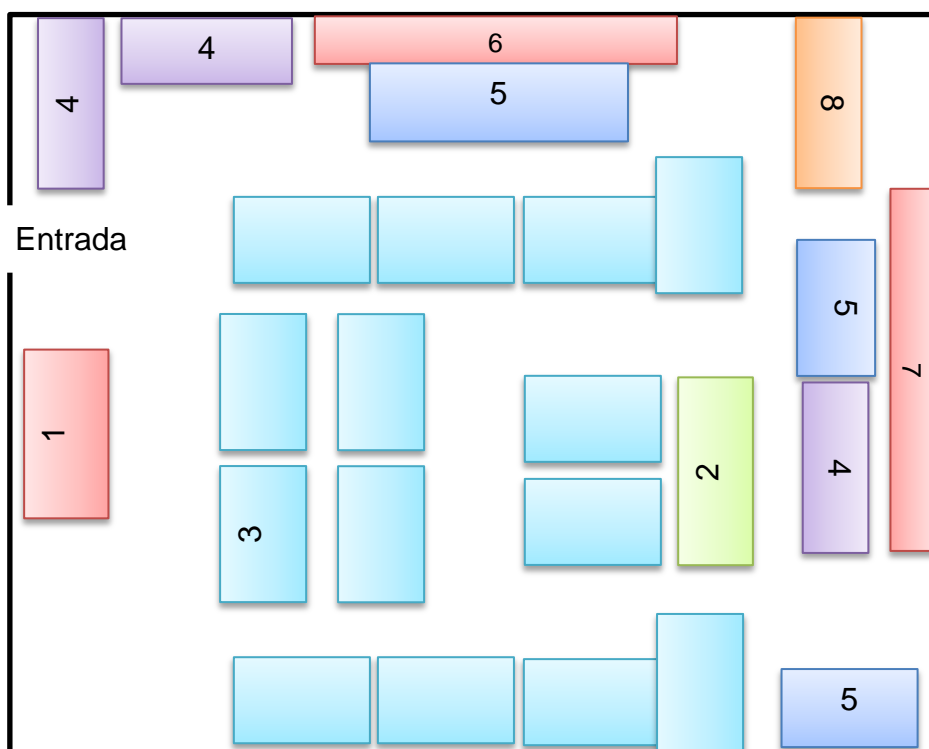


Fig. 14 -Planta da sala do 2º ano (FA2A)

Legenda:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1- Quadro de ardosia | 6- Placar com o mapa de tarefas, horários e aniversários |
| 2- Secretária do professor | 7- Placar com as regras da sala de aula e trabalhos realizados |
| 3- Secretárias dos alunos | 8- Mesa com computador |
| 4- Armários | |
| 5- Mesa de apoio | |

Apesar desta organização os alunos continuavam a trabalhar em cooperação, às vezes trabalhavam a pares ou em grande grupo. Esta nova organização do espaço permitia os alunos trabalharem individualmente ou coletivamente, quando se realizava o conselho/reunião de turma por exemplo. A comunicação era muito fácil quer entre alunos, quer entre alunos e professor, todos se conseguiam ver uns aos outros, sendo o constante o contacto visual. Com esta organização tentei ser ao longo da minha prática dinamizadora do grupo, introduzindo elementos para um desenrolar mais fácil do trabalho, tentando levar o grupo consoante aquilo que era pretendido a nível do currículo e a nível dos interesses dos alunos. Através desta organização os alunos partilhavam com frequência as suas produções, ou seja, a sua ação podia ser passiva ou mais ativa e dinâmica. Na próxima imagem podemos visualizar uma comunicação matemática dos alunos do 2º ano com recurso ao livro de treino, material que estava sempre a disposição das crianças para as auxiliar nos cálculos matemáticos.

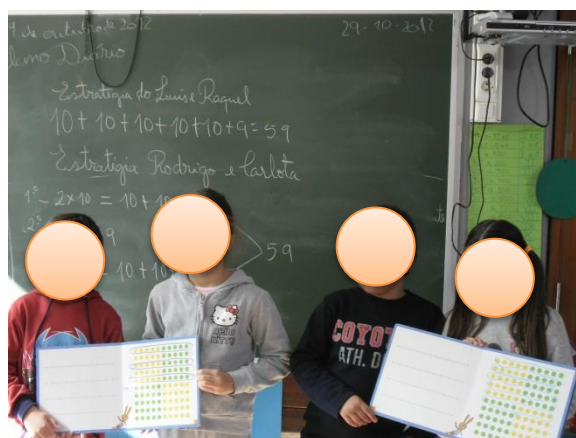


Fig. 15 – Momento de comunicações

Os trabalhos eram realizados individualmente, pequeno grupo ou em grande grupo. Autonomamente organizavam-se da melhor forma para conseguirem trabalhar

em grupo. Esta nova organização tornava-se benéfica para apresentação de trabalhos, partilha de conhecimentos e visionamento para a tela do que estava a ser projetado no projetor de vídeo. Apesar usufruirmos um quadro interativo, projetávamos PowerPoint ou então CD que integravam vários Manuais Escolares e aprendíamos de forma diferente.

Devo dizer que para mim foi melhor a organização em “U” pois conseguia observar e comunicar com todos os alunos. As crianças podiam movimentar-se livremente e tinham a possibilidade de poder ir até ao lugar dos colegas e ajudá-los onde necessitavam. Esta situação acontecia muitas vezes quando um aluno finalizava um trabalho ajudava os colegas da sala, ou então, deslocava-se até ao quadro para explicar o seu raciocínio aos colegas com dúvidas. Não me sentia limitada na sala, tentava sempre deslocar-me pelas secretárias para auxiliar os alunos que necessitam e observar o seu desenvolvimento e processo de aprendizagem.

A secretária do professor titular (2) não era utilizada pelos alunos, no entanto o computador que lá se encontrava era utilizado para audição de canções de Natal e para imprimir material de apoio para os alunos. Na sala existia também um placar com as tarefas, aniversários dos alunos, mapa de presenças, horário da turma, registo de produções de texto, registo de comportamentos/cantina, registo mensal do leite e registo do bochecho quinzenal do flúor (5). O diário de turma e a organização do projeto “Alimentação saudável” encontravam-se junto ao quadro de ardósia. A mesa de apoio junto a secretária do professor destinava-se ao leite escolar. Nos momentos da manhã e da tarde quando decorriam os intervalos, os alunos tinham fácil acesso ao leite escolar que bebiam com regularidade. Assim, autonomamente removiam da caixa o leite e os colegas que eram responsáveis pelo registo do leite registavam as embalagens de leite gastas durante a semana. Todos os alunos desempenhavam tarefas dentro da sala a pares ou individualmente. Nos armários guardavam-se diversos materiais, tanto trazidos pelos alunos, fornecidos pela escola ou trazidos por mim ou professor titular. O resto do material estava arrumado em caixas. Os três armários distribuídos pela sala eram destinados aos livros do professor, dossier dos alunos, manuais dos alunos, cartolinas, colas, tesouras, folhas brancas, folhas pautadas e folhas quadriculadas. Sempre que os alunos necessitassem de folhas ou de guardar os trabalhos nos seus dossiers deslocavam-se até aos armários e concretizavam a sua tarefa, pois todo o material estava ao alcance dos alunos. Os armários permitiam-nos guardar e organizar o material, debaixo das secretárias os alunos tinham uma prateleira onde guardavam os manuais

escolares para que não tivessem de andar diariamente com as mochilas carregadas. Em relação ao computador fiquei com pena de não o poder utilizar, pois teria sido rico para a aprendizagem dos alunos a todos os níveis. As crianças no pré-escolar utilizavam o computador autonomamente na escrita e no desenho e penso que se tivesse tido a possibilidade de o utilizar com os alunos do 2º ano tinha sido uma mais-valia na aprendizagem das várias áreas curriculares.

Apesar das limitações da sala em cooperação com o professor tentamos adaptarmo-nos às circunstâncias e criar oportunidades e experiências únicas ao grupo de 26 alunos. Tentamos facilitar e promover a autonomia dos alunos e dar resposta aos seus interesses e necessidades e facilitar a partilha entre o grupo. Relativamente às regras de funcionamento, os alunos organizavam-se através da distribuição do mapa das tarefas e nos registos do diário de turma que ajudam a resolver conflitos que surgiam ao longo da semana.

Ao longo da minha prática no pré-escolar e no 1º ciclo, a organização do espaço e materiais foi sempre base de reflexão. Verifiquei também o desenvolvimento de aprendizagens das crianças quando têm ao seu dispor um espaço rico em experiências de aprendizagens e quando os materiais correspondem aos seus interesses e necessidades. Em ambos os contextos realizei alterações dentro dos possíveis, no entanto no pré-escolar foram mais notórias, devido a questões de tempo e ação educativa. No planeamento foi tido em conta as atividades no espaço e alterações necessárias a nível dos materiais para enriquecer as aprendizagens. Em cooperação com os docentes tentámos promover e facilitar a autonomia das crianças no espaço, como também dar resposta aos seus interesse e necessidades, aumentar as experiências de aprendiza e a cooperação e partilha entre as crianças e adultos presentes na sala.

3.3.2. As rotinas e a organização do grupo

A dimensão temporal segundo Durli,

trata da organização do tempo e, portanto, dos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço em que se realiza cada uma delas, como o tempo de brincar nos cantos, de comunicar-se com os outros na assembleia, de contar histórias, o tempo do lanche. A dimensão temporal pode ser entendida também como relacionada à organização da rotina de uma instituição de educação infantil (2012, p. 114).

No próximo ponto, abordarei as rotinas diárias e semanais que realizei no contexto de jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico. Durante a minha intervenção tive sempre em conta as regras das rotinas estabelecidas para ambas as instituições, no entanto tive a possibilidade de alterar em cooperação com os docentes um pouco a rotina e a organização do grupo.

Na sala de jardim de infância

No pré-escolar segundo Niza,

a etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de atividade, com o apoio discreto e itinerante do educador. A etapa da tarde reveste a forma de sessões plenárias de informação e de atividades cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores (2007, p. 135).

No primeiro tempo da manhã, realizávamos o acolhimento e momentos de animação, para partilharmos as experiências de vida, planeávamos o dia e em grande grupo e ocorria um momento de leitura de histórias, canções, marcações do tempo e calendário e após isso as crianças iam para as áreas da sala ou iniciar ou continuar trabalhos pendentes do projeto ou de outras áreas.

Os momentos em grande grupo no período da manhã eram muito importantes para a vida do grupo e de grande reflexão. Os trabalhos partilhados incentivavam as outras crianças a trabalharem em áreas que pouco frequentavam. A rotina diária do grupo, era bastante flexível, de modo a permitir a sua correta adequação às necessidades das crianças, podendo ser alterada sempre que necessária. Durante ação educativa, tentei sempre cumprir alguns objetivos na sala como: desenvolver a cooperação, autonomia e o planeamento das atividades no espaço sempre tendo em conta os interesses e necessidades das crianças para conseguir uma organização do tempo razoável. Tentava organizar a rotina diária através da minha observação, experiências e interações educacionais positivas propostas pelas crianças. Às segundas-feiras realizávamos o planeamento semanal e aproveitava também para sugerir às crianças oportunidades diversificadas de aprendizagens. Na passagem das várias rotinas que ocorriam no período da manhã e da tarde, visualizava com as crianças o relógio da sala e assim identificávamos os momentos para mudar de área, arrumar a sala, preparar-nos para o almoço ou então para mudar simplesmente de rotina. As três salas de jardim de infância

funcionavam da mesma forma no que diz respeito à rotina e gestão do tempo. Assim a hora do recreio, almoço e lanche decorriam à mesma hora.

Durante a PES a rotina diária também contava com algumas sugestões de atividades propostas por mim e pela educadora cooperante, alguns momentos eram planeados para corresponder aos diversos ritmos e interesse das crianças. Das 07:30 às 08:30 decorria o acolhimento pela auxiliar de ação educativa no 1º piso e eu iniciava o dia na instituição às 08:30 (horário de chegada da educadora cooperante). A partir deste momento até às 09:30 aproveita para organizar a área de grande grupo, colocava as cadeiras junto das mesas e auxiliava as crianças a vestirem os bibes.

Durante esta rotina, era o momento que chegava a educadora e realizava o acolhimento das crianças já na sala de jardim de infância. A partir das 09:00 até às 09:30 aproveitávamos para realizar o registo: quero mostrar, contar ou escrever, a reunião de grupo, a marcação das presenças, do tempo e calendário. A auxiliar de ação educativa aproveitava este momento coletivo para distribuir pelo grupo um reforço alimentar (fruta ou bolachas). Assim que as crianças terminavam de comer, realizávamos a planificação, escolha/marcação e divisão das crianças pelas diversas áreas da sala. A marcação das presenças era um momento importante para o grupo, pois tinham a possibilidade de observar quem estava ausente, quem estava presente e assim despertar o sentido de pertença no grupo. O mapa de presenças que mencionei nos fundamentos da ação educativa era sempre orientado por uma criança que auxiliava as restantes a marcarem a presença com um “X” e se alguém não estivesse presente na sala colocavam uma bola vermelha. Poderia ter aproveitado mais este instrumento para intencionalizar as aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo. Já o registo do tempo era algo que as crianças realizavam a pares, deslocavam-se junto das janelas, observavam o tempo que fazia, caminhavam até a área da escrita, procuravam canetas com cores que correspondessem ao tempo que fazia e de seguida registavam no mapa o tempo que fazia. Este mapa do tempo tinha também a funcionalidade de calendário. Para assinalar o dia no calendário, as crianças colocavam cartões com números e outro cartão com o mês. Em grande grupo debatíamos sobre o tempo e sobre os dias que faltavam para datas importantes da instituição ou da sala, como foi o caso da visita que realizamos a EBORAE no âmbito do projeto do estúdio de música. Em grande grupo dialogávamos sobre o estado do tempo e sobre os dias que faltavam para os aniversários do grupo. No calendário as datas de aniversário e outro tipo de datas importantes eram registadas no mapa do tempo e calendário e auxiliavam as crianças a situarem-se no

tempo. No momento do acolhimento realizávamos uma conversa sobre as vivências de casa e de seguida realizávamos a planificação das atividades e projeto. Após esta rotina realizávamos a distribuição pelas áreas da sala e seguíamos as sugestões levantadas no diário de grupo.

Durante a manhã, circulava pelas áreas da sala, estimulando atividades, ou ajudava a resolver conflitos, e aproveitando para registar no diário de grupo algo da iniciativa da criança, ou seja das 09:30 até às 10:00 aproveitávamos para realizar um momento de animação, após este momento e a distribuição pelas áreas da sala as crianças permanecia nas áreas até às 11:00 h. Assim que arrumavam as áreas deslocavam-se até ao recreio durante 30 minutos.

O tempo nas áreas da sala durava cerca de uma hora, depois as crianças começavam na arrumação das áreas e deslocavam-se para o recreio onde permaneciam até às 11:30. Por volta das 11:30 reuníamos todos na sala para realizar o momento das comunicações e realizar a higiene pessoal para posteriormente caminharmos até ao refeitório para almoçarmos. Após chegarem à sala, guardavam os chapéus e sentavam-se na área de reunião de grupo para realizarmos as comunicações para partilhar descobertas e aprendizagens durante as atividades da manhã. Aqui, as crianças informavam ou ensinavam coisas que aprendiam. Este era um momento muito importante do dia, pois encerrava o ciclo de atividades/projetos e tinha um enorme significado formativo e social,

o tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança, porque a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (ME, 1997, p. 40).

Depois do almoço as crianças deslocavam-se para a sala, onde realizavam a preparação para a sesta. Por volta das 13:00 as crianças realizavam a higiene pessoal, lavagem dos dentes e deslocavam-se até às salas de creche para dormir a sesta. Enquanto a maior parte ia para a sesta, o resto do grupo permanecia na sala para a realização de atividades coletivas ou individuais, após isso brincavam nas áreas até ao regresso das crianças que dormem sesta. Os mais velhos permaneciam na sala a realizar

atividades de escrita, matemática e preparação de apresentações de trabalhos até às 15:30. Quando as crianças mais novas regressavam da sesta, realizávamos novamente o momento de higiene (lavar as mãos, pentear o cabelo, vestir bibes), cantávamos canções e realizávamos jogos em grande grupo. Por volta das 16 horas regressávamos novamente para o refeitório para lanche, assim que as crianças concluíssem realizavam brincadeiras livres na sala ou no recreio da instituição até os seus pais chegarem com a presença da auxiliar da ação educativa, pois o horário de trabalho da educadora termina às 16:30. Segundo Niza,

a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças, Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências, sejam elas a preparação das festas, a organização de uma visita ou até a resposta aos correspondentes do grupo (2007, p. 139).

Assim, a rotina diária tornava-se fundamental, para a orientação de todos os intervenientes na sala e como forma de segurança para as crianças. Na próxima tabela podemos visualizar como a rotina estava organizada na sala nº 2:

Rotina Diária:

<u>Horário</u>	<u>Descrição do Dia</u>
07:30 às 08:30	Acolhimento pela auxiliar de ação educativo 1º piso.
08:30	Acolhimento, passagem das crianças para a sala de jardim de infância e acolhimento pela educadora.
09:00 – 09:30	Acolhimento pela Educadora; Registo: quero mostrar, contar ou escrever; Reunião de grupo; Marcação de presenças, tempo e calendário; História; Lanche da manhã/reforço alimentar. Planificação: escolha, marcação e divisão das crianças pelas diversas áreas da sala;
09:30	Atividades, projetos, visita ao exterior visitas dos pais à sala e expressão motora (5ª feira)
11:00	Recreio.
11:30	Canções e comunicações.
11:50	Higiene e almoço
13:00	Higiene e lavagem dos dentes e preparação para a sesta.
13:30 às 15:30	Sesta, atividades na sala com as crianças que não dormem. Nota: A partir das 13.30 iniciam-se atividades orientadas pela educadora: escrita, matemática; preparação para apresentação de trabalhos, etc...
15:30	Regresso das crianças que dormem a sesta. Momento de higiene, canções; poesias; lengalengas. A sexta- feira: arrumação e organização das produções e conselho semanal.
16:00	Lanche
16:30 às 18:30	Atividades livres na sala e entrega de meninos.

Tabela 1: Rotina diária

Da rotina diária queria salientar a minha intervenção principalmente na utilização diária dos instrumentos de pilotagem das comunicações e do registo: quero mostrar, contar ou escrever. Antes da minha presença na sala, estes instrumentos ainda não eram utilizados pela educadora cooperante e foi bastante útil e produtivo para as crianças adquirirem novas competências através dos instrumentos implementados durante a minha intervenção. Ambos ajudaram na organização da rotina e a tornar

importante os trabalhos que as crianças desenvolviam na sala, assim como a estimular a comunicação em grande grupo e partilha de ideias.

Na rotina semanal que irei apresentar de seguida, gostava de abordar o planeamento semanal, a distribuição das tarefas que realizávamos sempre à segunda-feira, as sessões de expressão motora à quinta-feira e o balanço em conselho na sexta-feira no final da tarde. Na manhã de segunda-feira, seguidamente do acolhimento e já com grande parte das crianças encontrarem-se presentes na sala realizávamos em cooperação o planeamento semanal. Este momento era um pouco difícil de concretizar, pois havia crianças que chegavam muito tarde a sala e perturbavam, este momento que necessitava de calma e atenção por parte das crianças. Através dos registos da semana anterior planeávamos a semana e a partir da leitura do diário de grupo. Em grande grupo dialogávamos sobre as atividades realizadas e sobre aquelas que iríamos realizar. Em cooperação negociávamos sobre as atividades a serem realizadas ao longo da semana e sobre as do projeto que estavam registadas também no mapa dos projetos afixado no corredor. As sessões de expressão motora eram planeadas com as crianças, no entanto tentava incutir atividades que correspondessem ao interesse e necessidades das crianças, como foi o caso de uma sessão de expressão motora que resolvi utilizar o espelho disponível do pavilhão desportivo, pois tinha observado que no aquecimento as crianças permanecia a realizar gestos e movimentos perante o espelho.

No início do estágio foi difícil planear em cooperação com as crianças, pois estavam irrequietas devido a minha presença na orientação do grupo, mas com o passar do tempo planeávamos e distribuíamos as tarefas sem qualquer problema. As segundas-feiras e sextas-feiras eram importantes para as crianças, pois planeávamos a semana, distribuíamos as tarefas e à sexta-feira realizávamos um balanço de toda a semana, que os ajudava a refletir e avaliar as atividades desenvolvidas e comportamentos através do diário de grupo, que se revelou um instrumento de pilotagem essencial na vida do grupo.

O diário de grupo revelava-se essencial na avaliação de todo o grupo, apesar de estar disponível na área de grande grupo, foi com a minha intervenção que ganhou mais importância na vida da sala. Principalmente os conflitos eram resolvidos em grande grupo, como também ajudava o grupo a organizar o trabalho em sala.

O momento das comunicações também ganhou destaque ao longo da minha intervenção, confesso que no início até para mim era difícil este momento. Não sabia como guiar e orientar neste momento e qual a postura que devia adotar nas

comunicações. Com o auxílio da educadora cooperante e da professora Assunção Folque aprendi a utilizar este instrumento de pilotagem corretamente com o grupo e a torna-lo fulcral nas aprendizagens das crianças. Com este instrumento na sala, todo o trabalho que a criança desenvolvia era valorizado. A sua partilha demonstrava à criança que o seu esforço e dedicação eram valorizados e que as suas aprendizagens eram importantes para todo o grupo. As sugestões e críticas dos colegas ajudavam no crescimento cognitivo da criança e ajudava a preparar para a vida futura. A partilha de trabalhos e a sua avaliação ajudava as crianças a colocarem questões, a fazerem comentários positivos ou negativos. No início como referi, era complicado para mim e para as crianças os momentos das comunicações, como era algo novo na sala. Os comentários das crianças eram curtos e simples. Como tal, era necessário auxiliar as crianças neste momento e estimular as conversas para que conseguisse surgir evolução nos diálogos e nas apreciações das crianças. Com o apoio da educadora cooperante consegui criar momentos ricos em aprendizagens através das partilhas das crianças. Nos momentos de comunicação os trabalhos que eram apresentados ao grupo geravam interesse nas restantes crianças.

A cooperação das crianças no planeamento e avaliação foi essencial para enriquecer as aprendizagens de cada criança. A reflexão ajudava as crianças a pensarem sobre as atividades, comportamentos e a perceberem o quão é importante trabalharmos em cooperação para enriquecer as aprendizagens de cada criança na sala. Os contributos de todos eram fulcrais para as aprendizagens dos colegas e isto era visível nas comunicações como também no acolhimento durante o registo; quero mostrar, contar ou escrever. Antes da implementação do registo as crianças realizavam todas as segundas-feiras as novidades, onde tive a possibilidade de observar que era algo que o grupo não gostava de fazer, pois para as crianças era visto como uma “obrigação” expor aos adultos o que tinham feito no fim de semana. Depois tinham que fazer uma ilustração e as novidades eram afixadas no corredor e nem sequer eram partilhadas ao grupo. Muitas crianças não gostavam de comunicar nem aos adultos nem aos colegas o fim de semana, pois estavam interessadas nas brincadeiras nas áreas da sala. Em conversa com a educadora cooperante propôs-lhe a implementação do registo: quero mostrar, contar ou escrever onde as crianças de manhã quando chegavam à sala tinham a possibilidade de escrever o seu nome no registo e partilhar algo de casa com o grupo durante o acolhimento. O grupo não estava forçado em partilhar algo pessoal, eles é que seleccionavam se queriam partilhar algo pois todos dias existiam algo importante na vida

das crianças com a sua família e não apenas durante o fim de semana. Através destas partilhas e comunicações podiam surgir projetos e novas atividades que o grupo podia explorar, como também aquisição de novos saberes trazido de casa. Na sala de jardim de infância 2, as diferentes atividades distribuíam-se ao longo da semana da seguinte forma:

Rotina Semanal:

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento em Conselho	Acolhimento em Conselho	Acolhimento em Conselho	Acolhimento em Conselho	Acolhimento em Conselho
Atividades /Projetos	Atividades Visitas	Passeio	Expressão Motora	Atividades e Projetos
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Atividades ou Projetos/ Trabalho Dirigido (Preparação para escola)	Atividades ou Projetos Trabalho Dirigido (Preparação para escola)	Atividades ou Projetos Trabalho Dirigido (Preparação para escola)	Atividades ou Projetos Trabalho Dirigido (Preparação para escola)	Atividades ou Projetos Trabalho Dirigido (Preparação para escola)
Canções; Poesias; Jogos de grupo, histórias	Canções; Poesias; Jogos de grupo, histórias	Canções; Poesias; Jogos de grupo, histórias	Canções; Poesias; Jogos de grupo, histórias	Arrumação/ Organização das produções e Balanço Semanal
Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Atividades Livres ou Recreio	Atividades Livres ou Recreio	Atividades Livres ou Recreio	Atividades Livres ou Recreio	Atividades Livres ou Recreio

Tabela 2: Rotina semanal

Relativamente a organização do grupo na rotina, esta permitia momentos em grande grupo, pequeno grupo, a pares e trabalho individual, bem como momento onde existiam maior agitação e de maior serenidade. Sempre apoiei as crianças nos trabalhos em pequeno grupo ou individual nas suas explorações e auxiliava as crianças com mais dificuldades realizando assim um trabalho diferenciado consoante as capacidades das

crianças. Oferecia apoio as crianças nas atividades, lembrava do material disponível na sala e tentava que todas as aprendizagens fossem experiências únicas. As crianças que tinham mais dificuldades nas atividades na sala, tentava sugerir a cooperação de outras crianças para as ajudarem a superar as dificuldades que surgiam. A participação das crianças no auxílio das tarefas e atividades servia de confronto e segurança para as crianças que demonstravam dificuldades.

A gestão do tempo não era uma dificuldade, o único problema era a explicação das atividades e o controlo do grupo num espaço amplo. Demorei algum tempo em entender como devia captar o interesse e atenção das crianças. Assim que comecei a ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças o dia a dia decorria da melhor forma tentando sempre utilizar todos os recursos que a instituição oferecia como também criar novos materiais para promover experiências únicas ao grupo. Durante a PES tive a oportunidade de acompanhar as crianças durante todas as rotinas, desde a higiene, almoço e lanche. Foi benéfico para mim participar intensamente na rotina diária da sala e da própria instituição. As rotinas e a organização do tempo fazia com que as crianças se sentissem seguras na sala. Apesar de existir uma rotina fixa, tive a possibilidade de gerir o tempo consoante as necessidades e interesses das crianças dando sempre especial atenção as diferenças de cada criança.

O acolhimento realizava-se sempre em grande grupo, seguidamente nas diferentes áreas da sala é que as crianças estavam em pequenos grupos, a pares ou a realizarem trabalhos individualmente. Os inventários expostos na sala auxiliavam na organização do grupo. As atividades nas áreas podiam ser livres ou atividades sugeridas por eles, por mim/educadora, negociadas no planeamento semanal. Às vezes as atividades planeadas também estavam relacionadas com o projeto da água e estudo de música. As crianças possuíam mais tempo para as atividades livres do que para as atividades orientadas principalmente em grande grupo. O facto de integrar o momento das comunicações na sala, diminuiu um pouco as atividades livres que as crianças realizavam no recreio. No entanto, este momento para as crianças não era desagradável, assim que as chamava para irmos para a sala, rapidamente sentavam-se e queriam começar a comunicar os trabalhos desenvolvidos ao longo da manhã. Muitas vezes tornava-se apertado com almoço e chegávamos tarde ao refeitório, visto que o momento das comunicações se prolongava através do entusiasmo e partilha das crianças nas suas produções como também sugestões dos colegas de sala e críticas construtivas. A tarde realizava igualmente um momento em grande grupo onde aproveitávamos para fazer um

jogo, cantar, ler ou contar uma história, dizer poesias e lengalengas. O tempo estava bem organizado pelo grupo, pois existiam diversos momentos onde as crianças podiam brincar livremente e outros momentos de trabalho, como era o caso das atividades para o projeto da água e estúdio de música. Foi necessário também possuir materiais diversos na sala adequados ao interesse do grupo. O grupo de crianças teve a possibilidade de escolher e decidir sobre os materiais e os locais onde desejava trabalhar. Na minha sala, os tempos de grande grupo surgiam no início da manhã e no final da tarde onde nos sentávamos na área da reunião de grupo composta por seis tapetes que é uma área bastante flexível, confortável, transmitindo um ambiente familiar. Nas áreas da sala, as crianças organizavam-se em pequenos grupos e respeitavam o número de meninos em cada área. No entanto, durante a manhã trocavam de área e autonomamente verificavam se já podiam ir para determinada área ou ainda tinham que aguardar pela sua vez.

O trabalho individual realizava-se nas atividades planeadas pelo próprio, onde cada criança individualmente podia treinar a escrita do seu nome, com o apoio do cartão com foto que cada criança tinha como também na pintura ou nos jogos de mesa. Sabe-se, no entanto

que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (ME, 1997, p. 35).

Ao longo da prática, verifiquei que ao alargamos as oportunidades educativas das crianças e ao favorecemos uma aprendizagem cooperada entre elas, desenvolvem e aprendem, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.

Na sala de 1º Ciclo

No 1º ciclo a organização da rotina foi muito diferente do pré-escolar, pois havia uma imposição de um horário por parte do Agrupamento de Escolas nº 4 que não permitia organizar o tempo de modo a favorecer os interesses das crianças e a trabalhar as necessidades demonstradas por cada criança na sala de aula. O 1º ciclo devia ter uma rotina diária flexível o quanto possível como o ensino pré-escolar, de modo a permitir a sua correta adequação às necessidades das crianças, podendo ser alterada sempre que

necessária.

Durante a PES em 1º Ciclo, tentei sempre cumprir alguns objetivos para conseguir uma organização do tempo razoável. Na rotina diária tentava organizar através da minha observação experiências e interações educacionais positivas de encontro o Currículo do Ensino Básico. Como existe uma gestão estipulada do tempo por parte do Agrupamento e do Ministério da Educação, os professores não tinham muitas oportunidades de organizar o tempo consoante as suas preferências ou possibilidades.

As aulas de segunda-feira à sexta-feira tinham início pelas 09:00 h e terminavam às 15:30 h, visto que das 15:45 até às 17:30 o tempo era destinado as atividades de enriquecimentos curricular (Atividade Física e Desportiva, Inglês, Ensino da Música e Apoio ao Estudo). O intervalo no período da manhã decorria entre as 10:30 h e as 11:00 h, a hora de almoço tinha lugar entre as 12:30 e as 14:00 h sendo a primeira parte desse período de uso exclusivo dos alunos do Pré-Escolar. No período da tarde havia dois intervalos entre as 15:30 h e as 15:45 h e depois o segundo entre as 16:30 h e as 16:45 h. O estabelecimento de ensino abria às 8h e encerrava às 18h30m. Na seguinte tabela podemos observar a distribuição das áreas curriculares ao longo da semana:

HORÁRIO DA TURMA					
Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 09:45	ED ^X	AFD ^X	LP	LP	MAT
09:45 – 10:30	MAT	L.P	LP	LP	MAT
10:30 – 11:00	INTERVALO				
11:00 – 11:45	EST. MEIO	L.P	MAT	EST.MEIO	LP
11:45 – 12:30	EXP(MUS)	EXP (PLAST)	MAT	EXP	LP
12:30 – 14:00	ALMOÇO				
14:00 – 14:45	MAT	MAT ^X	EST.MEIO	MAT ^X	EST.MEIO
14:45 – 15:30	L.P	MAT ^X	EST.MEIO	MAT ^X	EXP
15:30 – 15:45	INTERVALO				
15:45 – 16:30	L.P	EST.MEIO ^X	EM ^X	AFD ^X	AFD ^X
16:30 – 16:45	INTERVALO				
16:45 – 17:30	AE	AE ^X	EM ^X	ING ^X	ING ^X

Tabela 3: Horário da Turma FA2A

Como podemos observar no horário, para a Língua Portuguesa dispúnhamos de 10 tempos de 45 minutos, para as aulas de Matemática dispúnhamos de 10 tempos de 45 minutos, para o Estudo do Meio estavam previstos 6 tempos de 45 minutos e para as Expressões com 4 tempos de 45 minutos distribuídos pela semana. A rotina não era muito flexível pois tínhamos que cumprir os horários impostos pelo Agrupamento. Assim sendo, tentamos sempre cumprir os horários correspondentes às áreas curriculares. Tive bastante dificuldade em cumprir corretamente os tempos estipulados para cada área curricular, pois no pré-escolar não estamos limitados por este tipo de barreiras que podem prejudicar o ensino.

Quando iniciei a minha ação educativa ainda não existiam rotinas diárias nem semanais, pois era o primeiro ano que o grupo estava com o professor António Pereira. Nas primeiras semanas de observação o professor implementou logo algumas rotinas que acabei por continuar na minha intervenção acrescentando também outras. Nem sempre seguimos a mesma ordem das áreas curriculares, pois nem sempre fazia sentido começar por uma área que estava planeada quando não ocorria uma articulação entre as atividades. À segunda-feira realizávamos a distribuição das tarefas, no início do estágio as tarefas eram realizadas individualmente mas para ajudar os alunos com dificuldades começamos a realizar as tarefas a pares assim os alunos desenvolviam o sentido de responsabilidade pela tarefa e o sentido de cooperação. No final da semana realizávamos a análise do diário de turma e debatíamos os conflitos. Sem dúvida que esta rotina introduzida por mim no grupo era muito desejada pelos alunos, pois sentiam-se úteis e “crescidos” ao refletirem e procurarem soluções para os conflitos.

Uma rotina incutida pelo professor era o sumário onde os alunos tinham a possibilidade de visualizar as atividades que iam realizar no decorrer dos dias para cada área curricular. Quando era eu a intervir com o grupo solicitava a um aluno para ler o sumário e conversarmos sobre o que iríamos realizar para que os alunos soubessem o plano do dia. Apesar de os alunos não terem muita participação no planeamento e assim não intervirem no sumário (que no geral era organizado pelo professor titular) era importante dialogarmos sobre o que iríamos eventualmente realizar durante o dia. As crianças de certa forma, ficavam preparadas para as atividades que estavam previstas para cada área curricular. A realização do projeto foi um momento onde as crianças participaram ativamente no seu planeamento, que normalmente ocorria nas aulas de estudo do meio. Senti que o comportamento dos alunos era diferente, demonstravam mais responsabilidade quando as atividades tinham sido planeadas por eles próprios.

Com a minha intervenção e experiência da PES no pré-escolar tentei inculcar valores no grupo do 2º ano que acompanhei durante a minha prática. As aulas de pedagogia e seminário ajudaram-me a refletir sobre as práticas adotadas em ambos os contextos e a criar estratégias para dentro dos possíveis combater aspetos negativos que circulam em torno de grande parte das salas de 1º ciclo. A professora de apoio Manuela foi uma grande ajuda na minha ação educativa. Praticante do modelo MEM no ensino básico, ajudou-me também a adaptar estratégias onde colocasse mais autonomia e disponibilidade para as crianças organizarem o seu próprio trabalho e comportamento na sala. Em cooperação realizamos o balanço em conselho, onde sugeri que fossem as crianças a dinamizarem a reunião e não eu. Este momento fez-me refletir, o quão é importante nas crianças participarem no planeamento e avaliação e não serem os professores o centro das atenções na sala de aula.

Não devemos colocar as crianças barreiras, mas sim deixá-las crescer ao seu ritmo. No pré-escolar as aprendizagens eram valorizadas e aquisição de competências era regular, pois as crianças sentiam-se livres e não presas por um determinado conteúdo que está associado a uma determinada competência que são “obrigados” adquirir num determinado prazo. E quando não o atingem recebem um rótulo que emocionalmente os afeta e se reflete nas seguintes aprendizagens. Sinto que apesar das limitações podia ter realizados mais mudanças na rotina daquelas crianças do 1º Ciclo. Talvez a implementação de um mapa do tempo e calendário, o registo quero mostrar contar ou escrever, o mapa das comunicações e o PIB teria permitido novas aprendizagens a cada criança. Nos momentos de trabalho autónomo as crianças ganhavam autonomia e realizavam as tarefas consoante o seu ritmo, contando sempre com o apoio dos colegas e adultos na sala. O diário de turma e o mapa dos projetos que instituí na sala foram valorizados pelo grupo e respeitados. Através disso, as crianças sentiam-se ativas e não passivas como estão habituadas com o professor de ensino simultâneo.

A rotina não permitia muitas alterações, mas em cooperação com o professor titular conseguimos realizar momentos em grande grupo, pequeno grupo, a pares e trabalho individual. Através dos comentários dos alunos verifiquei que preferiam trabalhar em grupo do que individualmente, pois em grupo partilhavam os seus conhecimentos. Em grande grupo conversávamos sobre as atividades que iriam ser realizadas durante o dia relacionadas com as diferentes áreas curriculares. As aulas eram alternadas relativamente à organização do grupo. Normalmente as atividades de

Matemática eram realizadas em grande grupo ou a pares na resolução de problemas e exercícios de cálculo recorrendo a material didático (MAP, Abaco horizontal, Abaco vertical e reta numérica apresentados no livro de treino). As aulas de Língua Portuguesa eram em grande grupo na exploração das histórias e depois trabalho a pares na compreensão do texto com as perguntas de interpretação, em conjunto avaliávamos as respostas para cada pergunta e seleccionávamos a mais correta e completa. Enquanto os alunos trabalhavam a pares ou em pequenos grupos, o meu papel era ativo dando-lhes sugestões para a resolução do problema. Trabalharam muitas vezes a pares na exploração de cálculos com o ábaco horizontal e na construção de pequenos textos. Era importante incutir no grupo o benefício de trabalhar em equipa, como foi o caso do aluno P. com o R. com competências diferentes na realização das regras da sala de aula. Dos momentos em grande grupo faziam parte a avaliação de fichas apresentadas no quadro ou apresentação de estratégias e resoluções, a sistematização da informação realizada por mim no quadro com a participação constante dos alunos ou apresentada em PowerPoint e depois discutida e analisada. As aulas de Estudo do Meio eram realizadas frequentemente em grande grupo para analisarmos os diferentes conteúdos e chegarmos a conclusões que se tornam aprendizagens fundamentais para a vida futura da criança, revisão e consolidação de conhecimentos antes das provas de avaliação, discussão de trabalhos e a apresentação das poesias sobre a alimentação.

As aulas em grande grupo tornavam-se difíceis de gerir a nível do tempo, e por isso tinha dificuldades em orientar o grupo todo. Percebi que não era necessário apresentar todos os trabalhos e todas as resoluções, mas sim seleccionar os aspetos mais importantes para abordar nas aulas.

O trabalho individual realizava-se nas atividades como ilustrações pessoais e exercícios dos manuais escolares das diferentes áreas curriculares. De um modo geral, as preocupações com a organização do grupo foram as mesmas que no estágio do pré-escolar, no entanto muita das vezes acabava por ter que assumir um papel central o qual não o desejava tanto devido a parte do ensino simultâneo incutido do 1ºCiclo.

Deparei-me com mais dificuldades na rotina do 1º ciclo, pois muitas vezes não podia continuar um trabalho do interesse dos alunos, porque no horário estavam planeada as AEC ou outra área curricular que se tinha de aproveitar para explorar conteúdos que iriam sair as avaliações.

3.3.3. A gestão do currículo: sistema de planeamento e avaliação

Neste ponto refletirei sobre a valorização da diferença para enriquecer as aprendizagens, onde está incluído o planeamento e a avaliação em ambos os contextos. É na observação constante dos comportamentos das crianças que podemos planear de acordo com o interesse das mesmas.

Na sala de jardim de infância

Segundo a educadora cooperante, a avaliação de cada criança era um processo constante e sistemático realizado diariamente. A avaliação do desenvolvimento da criança é uma preocupação constante, de todos os que se dedicam à educação. É através dela que se recolhem dados e informações úteis sobre o desenvolvimento das crianças, os seus conhecimentos, habilidades e progressos. A observação de cada criança e do grupo era fundamental, de forma a documentar e observar as evoluções de cada um. A avaliação fazia-se diariamente, pois todos os dias existiam progressos e evoluções por parte das crianças.

O planeamento era realizado com as crianças e através da observação das necessidades demonstradas de cada criança, assim conseguia-se organizar novas estratégias de atuação. Para avaliar os progressos das crianças realizavam-se reuniões pedagógicas, reuniões formais e informais com os pais, os registos e produções das crianças, registo de observação de competências, relatório de avaliação final, inquérito realizados aos pais no final do ano letivo e por fim cada educadora de infância construía a “história de cordel” para cada criança da sala. A “história de cordel”, era um documento que continha fotografias e trabalhos desenvolvidos pela criança ao longo do ano, desde que a criança entra para a instituição é criado a “história de cordel” que a acompanha ao longo dos anos até ir para o 1º ciclo do ensino básico (Projeto Curricular de Turma, 2012). Esta história permitia realizar uma avaliação do percurso da criança na sala de jardim de infância.

Durante a minha prática baseie-me relativamente a organização da avaliação segundo a escala de envolvimento da criança do DQP. Tentava avaliar a concentração e atenção da criança durante uma determinada tarefa pretendida. Também tentava observar e avaliar a energia da criança no investimento e esforço nas atividades direcionadas ou nas brincadeiras nas áreas da sala, observava se a criança estava

interessada e estimulada com aquilo que lhe era pedido, ou seja, pela voz ou pela pressão que fazia sobre o objeto que utilizava. Observava também as suas expressões faciais e posturas para ver se a criança estava concentrada no que estava a fazer e o seu envolvimento no mesmo. Durante a minha intervenção com o grupo, avalei na sala também a persistência, ou seja, a duração da concentração durante a atividade que estava a ser realizada. Pois muitas das vezes duração da concentração esgotava-se e eu tinha que procurar outra estratégia. Ao longo dos quatro meses de prática observei no grupo a precisão e o tempo de reação aos estímulos. Pois, nem sempre o tempo de reação era imediato, tinha que apresentar o que pretendia de uma forma mais entusiasmada para conseguir estimular o grupo. Por fim, avalei a satisfação das crianças perante os resultados alcançados no tempo das comunicações no final das manhãs e da tarde. Para avaliar cada processo e os seus resultados é importante tomar consciência da ação para adaptar este mesmo processo educacional às necessidades do grupo e a sua avaliação. Através das comunicações as crianças avaliavam os resultados alcançados e aqueles que não alçavam, assim planeavam consoante a avaliação.

Segundo Niza, é a partir da organização cooperada que se repartem as decisões na sala, onde são tomadas através da negociação entre os adultos da sala e as crianças. Para Niza, os momentos da planificação e da avaliação estão presentes constantemente, estando a avaliação incluída diretamente no próprio processo de desenvolvimento da educação,

por isso se dá maior ênfase à função de regulação formativa, muito embora a cooperação em que radicam as práticas educativas possa assumir a dimensão de controlo dado que implicam paritariamente as crianças nesses juízos de valor em conselhos de balanço (2007, p. 139).

Segundo Niza, O educador de infância pode avaliar a criança através da observação espontânea, nos registos coletivos e individuais de produção, nas comunicações como referi anteriormente, no acompanhamento dos processos de produção, ocorrências registadas no diário de grupo e por fim o debate e a reflexão em conselho (Niza, 2007).

Todos os dias tentava cumprir estes aspetos referidos pelo autor Sérgio Niza, principalmente no momento das comunicações conseguia avaliar se as crianças compreendiam o que tinham realizado. Nas ocorrências registadas no diário de grupo e

nos debates surgia também a oportunidade de avaliar o interesse e preocupação das crianças através dos seus relatos. Relativamente ao planeamento, este era realizado tendo em conta os interesses das crianças para aumentar o desenvolvimento nas diversas aprendizagens ao longo do ano. Para corresponder a estes interesses, bastava estarmos atentos e observar os comportamentos das crianças e as suas conversas, pois assim conseguíamos criar momentos de aprendizagens, de experiências gratificantes e estimulantes para o desenvolvimento de cada criança. Durante a minha prática, tentei sempre corresponder aos interesses das crianças através das minhas observações que fazia do grupo e anotava no bloco de notas. Surgiram assim, várias situações onde entrevia no momento para satisfazer a curiosidade/interesse da criança ou então posteriormente planeava com as crianças sobre o que tinha observado e escutado.

Os instrumentos de pilotagem presentes na sala apoiaram a ação educativa com o grupo (diário de grupo, mapa de presenças, mapa do tempo e calendário, mapa das comunicações, registo: quero mostrar, contar ou escrever, mapa de tarefas e mapa de projeto) foram indispensáveis para o bom funcionamento do grupo e para o desenvolvimento de cada criança. É através da utilização dos instrumentos de pilotagem que toda a dinâmica de sala funcionava. Quando iniciei a minha prática a educadora cooperante já utilizava a maior parte deles, com a minha chegada começamos a utilizar o mapa das comunicações, registo: quero mostrar, contar ou escrever e o diário de grupo para resolver conflitos, planear e avaliar. Através destes instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico do MEM as crianças têm a possibilidade de participar em diversas áreas da sala e em diversas atividades de grupo (comunicações, projetos e concelhos). As crianças podem resolver problemas, mostrar progressos, identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade entre as crianças e entre o educador de infância. Assim, *“o grupo tem ao seu dispor um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo”* (Folque, 1999, p. 8).

Gostava de ter utilizado o mapa das atividades, apesar de registar as atividades diárias das crianças, o grupo não conseguia visualizar autonomamente as atividades realizadas ao longo da semana. Penso que teria sido importante para o grupo a presença na sala do mapa das atividades para os ajudar a planear o seu trabalho e as áreas que frequentavam. Apenas eu tinha o registo das atividades e informava as crianças do número de vezes que já tinham estado na área da casinha, garagem ou na área da pintura. A implementação deste mapa teria permitido uma maior autonomia nas crianças

e organização. Numa futura prática tentarei implementar este instrumento de pilotagem que auxilia a vida na sala e as aprendizagens das crianças.

O diário de grupo era utilizado diariamente para registar conflitos, planear atividades e momentos de avaliação. Este instrumento era utilizado para a recolha de juízos negativos e positivos de todo o grupo incluindo a equipa educativa (eu, educadora cooperante e auxiliar de ação educativa). As ocorrências que tinham mais significado ao longo da semana eram igualmente registadas. No início do estágio, os registos das situações conflituosas tomavam maior posse no diário, pois era o que suscitava mais interesse nas crianças. Em conversa com o grupo, resolvemos apenas registar realmente situações mais importantes e olharmos então para a coluna onde registávamos as realizações mais importantes ao longo da semana. A última coluna do diário “queremos fazer” demorou algum tempo a ser mencionada pelas crinas, pois lembravam-se mais do que fizeram do que aquilo que gostavam de fazer. Com ajuda dos alunos mais destemidos começaram a surgir sugestões para futuras aspirações e projetos a realizar. A partir deste momento, grande parte do grupo refletia sobre o que tínhamos feito e o que gostavam de fazer. Nas primeiras colunas do diário era visível um balanço sociomoral da vida semanas do grupo, que proporcionava momentos de debate e clarificação de valores que caíam em esquecimento. O processo de avaliação para o planeamento através do diário de grupo permitia um processo formativo rico em aprendizagens cognitivas e sociais (Niza, 2007).

O diário de grupo era preenchido ao longo da semana, sendo o debate realizado à sexta-feira no balanço em conselho. O balanço em conselho era realizado em círculo na área do acolhimento, se tivesse utilizado as cadeiras e as mesas tinha-me aproximado mais de um contexto real e incutia nas crianças mais responsabilidade no seu comportamento e a adoção de uma postura mais correta. Começava por ler cada coluna e de seguida debatíamos sobre as questões que apresentava, tentando sempre retirar aspetos positivos e negativos de toda a vida na sala.

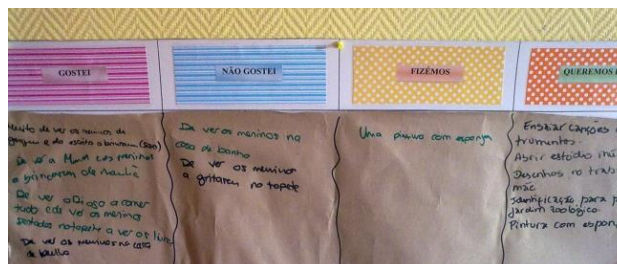


Fig. 16 – Diário de Grupo

O Mapa de presenças era outro instrumento de pilotagem que era utilizado diariamente para registrar as presenças das crianças na instituição. As presenças eram marcadas individualmente, no entanto existiam sempre duas crianças que ajudavam na marcação da presença de cada criança. Através da realização da marcação, que marcava a sua presença ou ausência as crianças aprendiam a visualizar o dia da semana, o mês, como também verificaram quantas crianças estavam a faltar, auxiliava-as na consciência do tempo,

muitos trabalhos de leitura e interpretação desses registos deverão ocorrer ao longo do ano escolar. Alias, todos os quadros de registos funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de autores e atores dos fatos registados. Esta consideração aplica-se de maneira muito particular ao diário de grupo (Niza, 2007, p. 135).

Diariamente no período da tarde, existiam duas crianças que ajudavam o grupo a marcar a presença. Enquanto as crianças regressavam da sesta e realizávamos a higiene, ocorria a marcação das presenças. Existiam algumas crianças que não revelavam sentido de responsabilidade na marcação e por isso eram mencionadas pelos restantes colegas. As competências individuais tornavam-se fundamentais, pois as crianças que já tinham adquirido as competências que o mapa das presenças exige, auxiliavam as restantes na aquisição do mesmo.



Fig. 17 – Mapa das Presenças

O mapa das tarefas servia de manutenção e apoio às rotinas. As tarefas eram distribuídas todas as segundas-feiras. No início do estágio, era no geral apenas uma criança responsável por cada tarefa, mas posteriormente em conversa em grande grupo resolvemos colocar sempre duas crianças para as tarefas serem realizadas com mais eficácia. Este mapa presente na sala junto a área onde o grande grupo utilizava para as reuniões e comunicação destinava-se à responsabilização da criança e grupo pela organização do espaço e materiais. As tarefas presentes no mapa eram as seguintes: responsáveis pela sala, responsáveis por colocar as mesas antes do almoço, responsáveis por marcar o tempo e calendário, responsáveis por marcar as presenças, responsáveis por ajudar a vestir os bibes e responsáveis para organizar o comboio. No início da semana, eram distribuídas/negociadas as tarefas com a identificação da fotografia e do nome da criança. É fundamental identificar com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida na sala. No final da semana avaliávamos as tarefas realizadas. Era um momento de grande reflexão, pois aproveitávamos para refletir e melhorar a execução das mesmas através de sugestões dadas pelos próprios colegas. Na próxima imagem podemos visualizar o J. e a I. na organização das tarefas após a seleção. Como eram as duas crianças mais velhas do grupo e que iam iniciar a escolaridade, tinham que colar as imagens dos colegas consoante o seu nome, ou seja primeiro identificavam o nome do colega para posteriormente colar a sua fotografia.



Fig. 18 – Mapa das Tarefas

A presença dos inventários, informava o que existia em cada área em específico, como ela era constituída, o que as crianças pretendiam fazer e o número de crianças que podiam estar na mesma área. Ao longo das primeiras semanas de observação, verifiquei que as crianças não cumpriam tudo o que estava estabelecido. Nem notavam que estava algo ali presente que as ajudava na respetiva área. Foi então, que comecei a deslocar-me área em área a relembrar as crianças do inventário e principalmente o número de crianças, pois este era sempre um grande problema. Muitas vezes as áreas possuíam

mais meninos do que aquilo que podiam. Assim que eu abordei este assunto que tinha caído em esquecimento, as crianças começaram a visualizar os inventários e elas próprias diziam aos colegas que já não podiam ir para aquela área porque já estava cheia, surgiu então o poder de negociação. Entre elas negociavam quando realizavam as trocas de áreas, para que no final todos tivessem as mesmas oportunidades. Durante a minha prática, tive a oportunidade de construir um inventário com as crianças para o nosso estúdio de música. Negociámos o número de crianças que podiam estar na área do estúdio e realizamos um desenho no computador correspondente a área que criamos.



Fig. 19 – Inventário do Estúdio de Música

O mapa do tempo e calendário destinava-se a “marcar no tempo e calendário” os dias, mês e ano em que estamos e servia para lembrar a sequência temporal. Para além disso também era marcado o tempo que fazia nesse dia (Apêndices XV – Excerto da Planificação Diária 09/03/2012). As crianças mais tímidas da sala, raramente criam participar nas tarefas, e por isso era um desafio incentivá-las a participar. Para motivá-las realizavam esta tarefa a pares para se sentirem mais seguras, como foi o caso do E. que inicialmente não queria participar e que depois com auxílio de uma colega da sala realizava a tarefa com todo o rigor e entusiasmo (Apêndices XVI – Excerto de Registo Semanal nº 15).



Fig. 20 – Mapa do Tempo e Calendário

O registo: quero mostrar, contar ou escrever foi um instrumento de pilotagem que resolvi inserir durante a minha prática. Como estava a trabalhar consoante o Perfil de Implementação do MEM, resolvi disponibilizar este instrumento para incentivar principalmente as crianças mais tímidas a partilharem algo de casa e também selecionarem o que queriam partilhar. No tempo de acolhimento era difícil controlar o grupo, criam partilhar tudo ao mesmo tempo e assim foi uma forma de estabelecermos regras, para partilharem algo de casa as crianças tinham que registar os seus nomes. Neste momento aproveitava também para os incentivar a irem buscar o seu cartão com o nome e copiarem para o registo. No início como o registo era novo na sala, tinha que os relembrar para que servia, com o passar do tempo autonomamente registavam os nomes e posteriormente no acolhimento partilhavam as novidades ou mostravam algo aos seus colegas trazido de casa. Durante o acolhimento as crianças chegavam a sala e escrevem o seu nome no registo, mais tarde na reunião de grupo é partilhado com as restantes crianças (Apêndices XVII – Excerto do Registo Semanal nº 9).

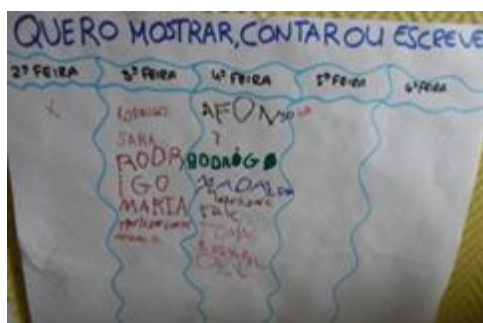


Fig. 21 – Registo: quero mostrar, contar ou escrever

O mapa das comunicações era utilizado para comunicar ao grupo o trabalho desenvolvido durante o período da manhã. As crianças podiam escrever o seu nome no mapa e mais tarde partilhar o que desejam aos amigos e assim existir uma partilha de saberes e opiniões. Este instrumento de pilotagem foi igualmente inserido por mim na sala em cooperação com a educadora. Este momento era utilizado para partilhar saberes e opiniões acerca dos trabalhos desenvolvidos ao longo da manhã. Naturalmente demorou tempo a ser compreendido e utilizado corretamente, mas posso dizer que o facto dos alunos mais destemidos partilharem os seus trabalhos ajudou os restantes crianças a partilharem os seus trabalhos e serviu como encorajamento e motivação. (Apêndices XVIII – Excerto do Registo Semanal nº 10).



Fig. 22 – Mapa das Comunicações

Na sala de 1º Ciclo

Relativamente a organização do planeamento não passava na totalidade pelos alunos. O professor seguia o Currículo do Ensino Básico guiando-se também através dos Manuais Escolares e do Pano de Atividades construído pelo Agrupamento. O Agrupamento disponibilizava a planificação trimestral com os descritores de desempenho e os conteúdos que os professores deviam abordar ao longo do ano.

No 1º Ciclo o professor seguia o currículo e as metas de aprendizagens que os alunos devem alcançar a cada ano de escolaridade. Na sala onde realizei a minha prática nem sempre utilizávamos o Manual, pois o nosso objetivo era criar diversidade de práticas com vista à promoção da aprendizagem dos alunos. Muitas vezes os alunos aprendiam algo que não estava no Manual, pois se as crianças demonstravam interesse e curiosidade sobre algo que não está planeado, devemos deixá-las ir no seu processo de aprendizagem e contribuir para aquisição de novos conhecimentos. No Currículo Nacional do Ensino Básico

os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, construir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (2004,p. 23).

No planeamento o professor deve ter em conta: o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores, a consideração pelos interesse e necessidades individuais, o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes, enfim, de um

clima favorável ao bem-estar de todos (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2004,p. 24). Tentei que todas as planificações realizadas ao longo do estágio fossem de encontro aos interesses e necessidades dos alunos. Através das observações e diálogos com o professor tentávamos seguir os interesses dos alunos. Uma planificação deve ser aberta para ir de encontro aos desejos que os alunos demonstram no momento.

A avaliação fazia-se diariamente, pois todos os dias existiam progressos e evoluções por parte das crianças como foi o caso do pré-escolar. Para avaliar os progressos dos alunos o professor organizava reunião formais e informais com os pais, avaliava as fichas e outro tipo de registos dos alunos realizavam-se reuniões pedagógicas, reuniões formais e informais com os pais, registava as observações de aquisição de novas competências ou de dificuldades e elaborava um relatório de avaliação final que entregava na reunião da avaliação trimestral, que tive a oportunidade de assistir. Durante a PES no 1º Ciclo, tentei avaliar a concentração, atenção, energia, investimento, esfrola, interesse, expressões faciais, diálogos, precisão e persistências dos alunos durante uma determinada tarefa pretendida ou proposta pela turma. Muitas vezes a duração da concentração esgotava-se e eu tinha que procurar outra estratégia. Por fim, avaliei a satisfação das crianças perante os resultados alcançados nas atividades através das comunicações nas aulas de matemática, estudo do meio e língua portuguesa. Para avaliar cada processo e os seus resultados era importante tomar consciência da ação para adaptar este mesmo processo educacional às necessidades da turma e a sua avaliação.

Nas ocorrências registadas no diário de turma e nos debates surgia também a oportunidade de avaliar o interesse e preocupação dos alunos através dos seus relatos. Relativamente ao planeamento das atividades, este devia de ter sido feito tendo em conta os interesses dos alunos para aumentar o desenvolvimento nas diversas aprendizagens ao longo do ano como ocorreu no pré-escolar. Durante a minha prática, tentei sempre corresponder aos interesses das crianças através das minhas observações que fazia do grupo e em conversa com o professor titular. Surgiram assim, várias situações onde intervim no momento para satisfazer a curiosidade/interesse da criança ou então posteriormente planeava com o professor sobre o que tinha observado e escutado. Também realizava a avaliação, a partir das fichas de trabalho que os alunos realizavam e as respostas que davam nas aulas.

O planeamento deve ser algo a desenvolver constantemente, pois as crianças estão sempre a demonstrar interesses e necessidades no dia a dia. Observei os alunos

para conhecer as necessidades de cada um e os seus interesses e assim conseguir adotar uma prática de acordo com as suas características individuais.

Em diálogo com o professor tentávamos realizar momentos de aprendizagem que fossem enriquecedoras para cada criança e para o grupo em geral. As planificações diárias e semanais eram compostas pela observação e pelos interesses que as crianças demonstravam. A ação centrava-se em aprendizagens diversificadas, que posteriormente eram avaliadas pelas crianças, por mim e pelo professor cooperante. Criticamente realizava uma avaliação de toda ação planeada através dos comportamentos das crianças, dos comentários e também através do feedback dos professores cooperantes que me ajudavam no processo de reflexão e avaliação da minha prática com as crianças.

Para implementar o modelo (MEM) utilizamos instrumentos de pilotagem que facilitaram a organização, relação do grupo e que resolvi utilizar no 1º Ciclo do Ensino Básico com a turma do 2º ano. As crianças podem resolver problemas, mostrar progressos, identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade entre as crianças e entre o professor. Os instrumentos utilizados ajudaram no funcionamento do grupo. O diário de turma é preenchido ao longo da semana, sendo o debate realizado à sexta-feira a reunião em conselho/reunião de turma. O diário de turma era construído pelos alunos no início da semana, quando o diário de turma/grupo estava cheio, eram os próprios alunos a colocarem outra folha por baixo. O diário de turma foi um instrumento que ajudou a melhorar os comportamentos dos alunos e a torná-los um grupo. Foi um instrumento de pilotagem que ajudou-nos a resolver melhor os conflitos e a desenvolver autonomia nos alunos através das reuniões onde debatiam sobre os problemas. Para o planeamento também foi muito útil, pois os alunos registavam o que tinham gostado mais e o que tinham gostado menos e assim eu tinha em conta a sua opinião para posteriormente melhorar na próxima intervenção. A utilização do diário ajudou os alunos a selecionarem a informação, pois logo no início escreviam tudo o que vinha à cabeça sem refletirem sobre a situação. A coluna do fizemos, no início das aulas permanecia sempre vazia, até que conversei com eles e perguntei se não fazíamos nada durante a semana, pois também era relevante registar os momentos de aprendizagem mais importantes ocorridos ao longo da semana.



Fig. 23– Diário de turma

O mapa das presenças era utilizado para registar os alunos presentes e ausentes na sala. O mapa serve para a criança marcar um sinal convencional a sua presença (Bola vermelha, verde ou amarela). Diariamente no período do intervalo da manhã, dois alunos marcavam as presenças dos alunos da sala. O mapa das presenças ajudava os alunos a desenvolverem o sentido de responsabilidade e a estarem atentos ao grupo. Esta tarefa ajudou os alunos que ainda tinham dificuldades em observar os colegas e em cumprir uma tarefa, pois sabiam que deviam estar atentos para ver se alguém faltava à escola ou não.

O mapa das tarefas era constituído por uma folha A4 horizontal encabeçado pelos nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas da sala de aula. Destinava-se à responsabilização da criança e grupo pela organização do espaço, recados e materiais. Na minha sala, existiam sempre duas crianças responsáveis pela mesma tarefa. As tarefas presentes no mapa eram as seguintes: presidente e secretário, responsáveis pelos recados, responsáveis pela sala, responsáveis pela visitas à biblioteca, responsáveis por marcar o comportamento durante o almoço no refeitório, responsáveis por marcar o leite, responsáveis por marcar as presenças, responsáveis por limpar o quadro, responsáveis pelos T.P.C, responsáveis pelo bochecho quinzenal, responsáveis pela distribuição e entrega de fichas, etc. No início da semana, eram distribuídas/negociadas as tarefas com a identificação do nome da criança. É fundamental identificar com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida na sala. Por fim, no início da semana avaliávamos as tarefas realizadas. Este momento ajudava-nos a refletir sobre a concretização das tarefas e procurar estratégias para as resolver com mais eficácia. Esse foi o caso da tarefa do leite: nas primeiras semanas os alunos tinham dificuldade em registar no mapa os alunos que bebiam leite, pois limitava-se a memorizar os nomes dos alunos e quando chegava ao momento de registar os nomes já

não se lembravam de quem tinha bebido leite. Em conversa resolvemos criar um livro onde os alunos responsáveis pelo leite, antes de todos alunos saírem da sala perguntavam à turma quem iria beber leite e apontavam no livro. Após o apontamento no livro os alunos deslocavam-se até ao mapa do leite e registavam os nomes dos alunos que bebiam o leite.

O mapa de projetos era onde se registavam os nomes dos projetos a serem desenvolvidos, a sua data de início e o nome das crianças que nele participam. Os projetos partem sempre das ideias das crianças, por vezes de dúvidas ou de curiosidades. Nele está referenciado o que sabem sobre determinado tema; o que querem saber, como o vão fazer, quando e a avaliação dos projetos. Ao utilizar estes instrumentos de pilotagem as crianças criam formas de partilha e criam poder de decisão e de avaliação. Estes instrumentos facilitam bastante a organização democrática e as crianças integram as suas experiências no seu grupo. Este mapa de projeto apoiou também na organização das atividades planeadas pelos alunos, pois podiam ler o que iríamos realizar passo a passo. Ao utilizar estes instrumentos de pilotagem as crianças criam formas de partilha e criam poder de decisão e de avaliação. Os instrumentos facilitam bastante a organização democrática e as crianças integram as suas experiências no seu grupo.

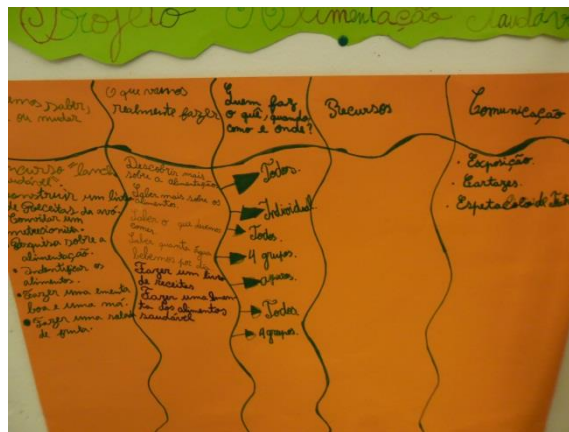


Fig. 24 – Mapa de Projetos

A ação educativa que adotei no 1º ciclo foi semelhante à prática no jardim de infância, os 26 alunos apesar de estarem no 2º ano já possuíam conhecimentos prévios de determinados temas. Assim, conhecimentos prévios dos alunos eram importantes para abordar novos conteúdos. A partir dos conhecimentos prévios partíamos então para novas aprendizagens. O diálogo era fundamental antes de aprenderem um novo conteúdo, as crianças gostavam de partilhar as suas experiências e conhecimentos.

Existiam diversos momentos de aulas abertas mas também aulas um pouco tradicionais quando o professor assim o desejava para ensinar determinado conteúdo presente no currículo escolar. No geral as aulas eram abertas e flexíveis, a planificação era aberta pois existiam situações que encaminhavam para outros conteúdos que era importante abordar devido ao interesse revelado pelos alunos como foi o caso na aula de língua portuguesa sobre o São Martinho. (Apêndices XIX – Excerto do Registo Semanal nº 7).

Eram crianças dinâmicas e muito participativas, podíamos estar a conversar sobre diversos conteúdos que tinha sempre algo a dizer e a partilhar com o resto do grupo. Existia um clima de conforto, respeito, amizade por todos os membros do grupo (Apêndices XX – Excerto do Registo Semanal nº 3). Durante a PES em 1º Ciclo valorizei bastante o trabalho a pares e em pequeno grupo, pois era necessário que desde cedo os alunos aprendessem a trabalhar cooperativamente, a respeitarem e organizarem o seu plano de trabalho. Ao fazer isso, colocava-os a pensar, como é que se iriam juntar, quem fazia o quê e como iriam gerar um resultado final. A realização dos trabalhos de grupo foi algo de novo na turma, estavam aprender e a valorizar a aprendizagem em grupo e para depois apresentarem e avaliarem o processo de trabalho. Relativamente ao planeamento e avaliação as crianças não tinham muita intervenção, no entanto em cooperação com o professor criávamos momentos onde realizávamos o planeamento em cooperação com os alunos como foi no projeto. O momento do sumário já instituído pelo professor titular era o momento que eu aproveitava para conversar com os alunos sobre o plano do dia, pedia a um aluno para ler o sumário e dialogarmos sobre o trabalho previsto. A avaliação era realizada nas fichas de avaliação e na avaliação contínua. Os trabalhos e estratégias eram avaliados em grande grupo, discutidos onde os alunos faziam uma avaliação global de determinado conteúdo e do processo de trabalho e aprendizagens.

Em ambos os contextos elaborava planificações diárias, semanais e cooperadas, as planificações diárias contemplavam os grandes sentidos do dia, os principais objetivos curriculares consoante o momento, e atividade ou área curricular. O outro ponto disponível na planificação diária era a planificação das atividades no espaço e no tempo e na organização dos sujeitos. Neste ponto identificava as atividades propostas pelas crianças ou por mim e mencionava como as ia lançar, onde, de que forma, como ia acompanhar, animar, conduzir toda a atividade, alguma antecipação dos processos, como finalizava e passava para o momento seguinte. Após isso surgia o quarto ponto relativamente aos recursos necessários para as atividades, aqui registava todo o material

necessário e os humanos. O quinto e último ponto continha a organização da avaliação, ou seja, avaliava-se os objetivos pretendidos nas atividades que tinham sido alcançados pelas crianças ou trabalhadores.

Na planificação semanal, organizava as atividades planeadas nos dias da semana e no tempo em que iriam ser realizadas. Na planificação semanal cooperada que apenas realizei na PES em pré-escolar, colocava as propostas emergentes, as propostas do educador, as rotinas institucionais a garantir, as rotinas organizativas a contemplar, o trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo, o momentos de animação, as saídas e visitas/convidados previstas/os e a intenção das propostas apresentadas ao longo da semana. Este procedimento revelou-se mais simples no pré-escolar, pois não estávamos condicionados pelo horário nem currículo.

No pré-escolar a gestão do planeamento era algo que surgia naturalmente que correspondia aos interesses e necessidades das crianças, sendo possível a sua participação em todo o planeamento semanal. No 1º ciclo não existia a planificação semanal cooperada, logo as propostas emergentes não estavam tão incluídas como no pré-escolar. Os conteúdos a abordar eram organizados pelos professores nas reuniões, o que acaba por limitar um pouco a elaboração do planeamento com o grupo, pois existiam competências que os alunos tinham que atingir num determinado período de tempo. No pré-escolar as crianças participavam ativamente no processo de avaliação, pois a reflexão e avaliação era um ato constante no grupo. A educadora também realizava uma avaliação de cada criança que registava no processo de cada criança que partilhava com os pais nas reuniões final de ano. A avaliação era algo que eu também realizava constantemente, tanto das aprendizagens das crianças como também a minha auto-avaliação ao longo da intervenção com o grupo. A ação educativa que eu desempenhava era avaliada por mim, pela educadora e pelas ações das crianças. Este processo ajudava-me a melhorar a minha prática e a ter em conta em atividades futuras e rotinas.

No 1º ciclo, era realizada uma avaliação contínua da criança e uma avaliação através das provas de avaliação que as crianças realizavam das diversas áreas curriculares. O professor realizava a avaliação mensal, final de período e de diagnóstico através das fichas, conhecimentos demonstrados nas aulas, participação, interesse etc.. consoante as a área de estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática. No 1º ciclo em conversa com o professor dialogávamos sobre a avaliação de cada criança nas

respetivas áreas curriculares. Tentávamos adotar estratégias de ensino que fossem de encontro as necessidades apresentadas pelas crianças ao longo das aulas e não apenas nas provas de avaliação, caso surgisse um resultado negativo. Em ambos os contextos valorizava a evolução da criança nas aprendizagens.

Ao longo da PES, resolvi observar criticamente e implementar o trabalho cooperativo num contexto de sala de aula para investigar os comportamentos/attitudes dos alunos ao serem confrontados com esta metodologia de trabalho. Durante as doze semanas de intervenção com a turma do 2º ano do 1º ciclo efetuei diversas estratégias para implementar o trabalho cooperativo com os 26 alunos. Baseei-me nos estudo que comparam que *“nos últimos anos tem vindo a ser reconhecida a grande importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos”* (Fernandes, p. 563, 1997). Infelizmente, não tive oportunidade de implementar o trabalho cooperativo todos os dias devido ao horário a cumprir, por isso, concentrei-me em atividades que proporcionavam aos alunos o trabalho cooperativo e a importância das comunicações. A aprendizagem deve ser observada e implementada como um processo dinâmico de internalização de comportamentos sociais partilhados (Fernandes, 1997).

Um objetivo da minha ação educativa era que os alunos trabalhassem cooperativamente com o mesmo objetivo de aprendizagem e apresentarem o seu produto final aos colegas. Foi através deste objetivo que me centrei mais na importância de comunicar, partilhar com os colegas/adultos presentes na sala o trabalho desenvolvido ao longo das atividades propostas e assim valorizar a diferenças de cada grupo para enriquecer as aprendizagens. A primeira semana de PES serviu de observação, de conversas com o grupo para os ficar a conhecer melhor e identificar quais eram os métodos de trabalho que preferiam. Através da minha observação, cheguei a conclusão que era fundamental trabalhar em cooperação e partilhar os seus conhecimentos para enriquecer as aprendizagens de todos.

Durante a minha prática tentei sempre incutir nos alunos que ao trabalharem cooperativamente entendem que conseguem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja, passavam a existir objetivos do grupo. Acabámos por realizar trabalhos cooperativos e colaborativos. Segundo Fernandes, existe distinção entre estes dois métodos de trabalho

no trabalho colaborativo os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando cada um encarregue de uma certa parte da mesma. Com

esta subdivisão do trabalho, os alunos acabam por trabalhar, a maior parte do tempo, isoladamente. O elemento «competição» torna-se por vezes uma variável com muito peso e em efeitos psicossociais não muito salutareis. Quando se promove trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa (1997, p. 564).

Através deste método de trabalho cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas e uma partilha de ideias com frequência.

“...Um aspeto positivo foi o de todos os colegas aceitarem sem problemas os dois meninos que ainda não sabem ler nem escrever corretamente. É bom ver a solidariedade entre eles em determinados trabalhos e o respeito durante as suas brincadeiras. No dia em que realizamos o cartaz com as regras, P. que tem dificuldades na escrita e leitura ficou com o colega de turma R., no momento em que eu disse para trabalharem os dois juntos, R. disse:” Professora, o P. vai fazer o desenho porque ele tem muito talento e eu irei fazer a frase”. Apesar de P. não saber escrever, o colega valorizou a sua aptidão nos desenhos e assim produziram um trabalho, cujo resultado final foi excelente. Apesar das diferenças de cada um, souberam trabalhar em cooperação e valorizar o que cada um tem de melhor...” (Registo Semanal nº 2 01/10-04/10/12).

O trabalho cooperativo passava um pouco por todas as áreas curriculares, tendo maior impacto nas aprendizagens a nível da Matemática. Muitas vezes os problemas matemáticos giravam em torno de discussões de grupo onde era partilhado o raciocínio matemático. Os alunos partilhavam as suas diferentes estratégias para a resolução de problemas e facilitar aprendizagem de diferentes cálculos matemáticos. Quando as aulas de matemática eram cooperativas os alunos ajudam os outros colegas de turma a compreenderem os conceitos representados no Manual Escolar. Com o passar do tempo os alunos perceberam que através do trabalho cooperativo aprendiam e desenvolviam a comunicação oral, a capacidade de escutar o outro, expondo e pensando como os outros. A Matemática proporciona oportunidades únicas para desenvolver o pensamento crítico e experimentar novas conjecturas. Nas aulas de matemática os alunos comunicavam, explicavam o seu raciocínio e discutiam os problemas em pequenos grupos e só depois é que em grande grupo realizávamos a avaliação final dos resultados obtidos. Os alunos

mais tímidos ganham mais confiança nos trabalhos cooperativos, pois aprendem através de um processo dinâmico e interativo onde todos comunicam, aprendem e ensinam.

“...Foi agradável assistir a esta aula e escutar as sugestões de cada grupo é necessário as crianças aprenderem através do seu próprio raciocínio e verificarem estratégias para chegarem mais rápido aos seus objetivos. A partilha e discussão com os colegas sobre qual será a melhor maneira de chegar ao resultado são também importantes para o crescimento cognitivo da criança. Neste caso os dois alunos utilizaram cores diferentes para distinguirem cada número no ábaco e assim facilitar a sua contagem...” (Registo Semanal nº 6 29/10-02/11/12).

Enquanto as crianças partilhavam o trabalho, eu tentava apoiar a sua apresentação, questionando-as sobre a forma como o tinha feito, com quem e se tinha dito muitas dificuldades. As vezes, o grupo comentava e questionava a criança sobre o trabalho para enriquecer o trabalho coletivo nos processos e nos produtos finais.

Como referi no (ponto 3.2), a minha ação girou também em torno dos valores do modelo pedagógico MEM. Para melhorar a minha prática e a relação do grupo resolvemos utilizar o diário de turma para resolver conflitos e planearmos. O diário de turma era um instrumento que ainda não estava presente na sala, mas que foi bem recebido pelos alunos.

“...Ao longo desta semana, principalmente nas horas de intervalo observei que os alunos tinham muitos conflitos uns com os outros e por isso resolvi sugerir à turma se gostavam de ter um diário de turma para nos ajudar a resolver alguns conflitos, criar um bom ambiente na sala de aula também, com aspetos positivos e como a participação da turma em algumas atividades realizadas em sala de aula. Este diário de turma iria instituir regras de vida e criar medidas de prevenção ou de reparação. A turma gostou da ideia e no final da tarde já tínhamos afixado na parede o nosso diário de turma...” (Registo Semanal nº 1 24/09-28/09/12).

Estes instrumentos de pilotagem do MEM possibilitam a tomada de consciência sobre a participação do grupo nas diversas áreas curriculares e as suas relações. Esta tomada de consciência permite as crianças resolver problemas, mostrar progressos, identificar estratégias para resolver os problemas, negociado a responsabilidade de cada

um. Com a leitura do diário de turma feita pelo presidente no final da semana analisávamos as ocorrências negativas, pois

Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, do que fraternamente partilham um projeto de transformação acarinhado (Niza, 2007, p 4).

Ao longo dos dias da semana, os alunos registavam nas quatro colunas do diário o que tinham realizado, o que gostavam de realizar, o que tinham gostado e o que não tinham gostado. Nas três primeiras colunas assentava o balanço sociomoral da vida semanal das crianças, o que permitia realizar um debate sobre a importância dos valores. Na última coluna colocávamos atividades futuras que ajudavam a complementar atividades planeadas e atividades livres. Assim se caminhava da avaliação para a reflexão de atividades ocorridas na sala, como convém ao processo formativo do grupo. Através da reflexão dos juízos negativos construímos regras de convivência, *“que constituem as listas de decisões tomadas em conselho e que são fixadas na parede enquanto leis do grupo, a seguir democraticamente e só revogáveis em conselhos. É a dimensão instituinte do conselho enquanto órgão de regulação formadora”* (Niza, 2007, p. 138). Tentava dar a palavra ao autor do escrito para explicar o sucedido e aos visados para escutar vários pontos de vista. Quando existiam a participação de mais crianças envolvidas também podiam ajudar a explicitar melhor o sucedido. Tentava estimular a clarificação ética do conflito, onde as crianças explicavam o que se passou, explicitavam intenções e sentimentos, entender as consequências do que se fez e solicitar as crianças para se colocarem no lugar do outro.

Na reunião de turma tentava então que o grupo encontrasse soluções, estratégias para prevenir os problemas, mudanças no cenário educativo, construção de regras sociais, reforçar a cooperação e responsabilização na sala. Nem sempre as situações ou os juízos negativos estavam presentes, sempre valorizei as crianças pelos juízos positivos que contribuíam para o bom funcionamento do grupo. Pois todo o grupo tomava consciência das realizações significativas/positivas e sugestões a assumir, como foi o caso quando os alunos resolveram realizar jogos nos espaços exterior da escola em vez de passarem o tempo a discutirem por causa dos objetos que traziam de casa para brincarem nos intervalos. Muitas vezes envolvia-me diretamente no registo de ocorrências positivas, reforçando o trabalho de uma ou mais crianças.

Como existiam alunos na turma que eram muito faladores prejudicavam um pouco o processo de aprendizagem e que os próprios colegas de turma acabavam por mencionar no diário de turma. Para os alunos era mais significativo escutar uma crítica pelos colegas do que pelos professores. Todos os dias os alunos mencionavam os alunos mais faladores no diário e por isso resolvemos encontrar soluções para resolver o problema. O R. que era um aluno que gostava de comunicar resolveu construir dois sinais que simbolizavam os momentos de silêncio na sala. Os alunos quando visualizavam o sinal construído pelo colega permanecia em silêncio pois era um momento de trabalho autónomo e individual como era o caso das provas de avaliação.



Fig. 25 – Símbolos para os momentos de trabalho em silêncio construídos pelo aluno R.

Assim apoiava o desenvolvimento moral e promovia o conforto das crianças envolvidas. Por fim, no final da semana realizávamos a leitura das colunas “fizemos” e queremos “fazer” para efetuarmos o balanço da semana, este momento servia para verificámos o trabalho desenvolvido e planear atividades para a seguinte semana. Como foi o caso de jogos de expressão motora que os alunos desejavam fazer e que resolvemos realizar durante o intervalo do almoço.

Caderno de formação no Pré-escolar e 1º Ciclo

O meu caderno de formação no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico baseou-se fundamentalmente na observação do espaço e das crianças. A diferenciação pedagógica esteve presente, pois refere-se ao conhecimento da criança e ao seu progresso, que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para aumentar e desenvolver as suas potencialidade e os seus interesses. Estes conhecimentos resultaram de uma observação contínua dos comportamentos e registos das crianças. A observação foi fulcral para planear e avaliar todo o processo educativo. Segundo Alarcão,

a capacidade de investigação, que assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão, não pode restringir-se ao que se passa fora de nós. E é bom que, desde o primeiro momento, habituemos os nossos alunos a refletirem sobre o seu currículo pessoal (2009, p. 12)

e por isso devemos servir de exemplo para esta prática. Foi essencial refletir sobre a importância de estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas observados na minha prática. Nas minhas reflexões tentei também refletir sobre o desenvolvimento da expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.

O grupo de crianças dos dois contextos demonstrava curiosidade e pensamento crítico na utilização destas linguagens múltiplas. Nas reflexões também são visíveis aspetos que mudei durante a prática, como a utilização de novos instrumentos de pilotagem, a criação de um novo espaço na sala, estratégias que valorizassem a cooperação e todos os momentos que proporcionei as crianças de aprendizagem e de afeto. Aprendi a investigar e a refletir sobre a educação pré-escolar, educação no ensino básico e sobre a minha prática. Para a autora Isabel Alarcão, os futuros profissionais de educação aprendem a investigar com os investigadores. A vivência em comunidades de aprendizagem identificadas com o espírito de investigação e descoberta constituem ambientes que favorecem o desenvolvimento na pesquisa de soluções. Este espírito “*é impulsionado de uma atitude autónoma e responsável perante a própria aprendizagem, espírito que urge desenvolver para que as nossas instituições se tornem verdadeiras comunidades de aprendizagem*” onde todos aprendem a aprender, seja as crianças ou os adultos presentes (2009, p. 12). Segundo Lopes & Pereira, “*(...) a relação dos professores com o escrito, definida como sentido que os indivíduos ou os grupos atribuem às suas práticas, o que elas representam para eles, porquê e como elas são ou não investidas*” (2004, p. 115). É difícil para os profissionais da educação escrever e falar sobre o seu trabalho, de certa forma o caderno de formação ajudou-me a ir de encontro a este facto e começar desde cedo a refletir sobre a minha prática com o grupo para poder melhorar a minha postura com as crianças. Segundo as autoras Lopes & Pereira,

é esse trabalho de visibilidade que se destaca na análise dos escritos da reflexão em pequeno grupo, revelando um esforço de intensificação das relações interpessoais e da aprendizagem cooperativa, no sentido de possibilitar gerir a incerteza e de criar espaços e tempos de confronto e de debate, adequados aos modos de vida da escola e produtores de equilíbrio fundados na construção de certezas situadas sobre a ação educativa (...) baseados na partilha de conhecimento sobre o contexto (2004, p 130).

O processo de observação, foi essencial refletir sobre a importância de estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas observados na minha prática.

Durante a PES em Pré-escolar e 1º Ciclo cumpro o currículo e o planeamento tendo em conta uma escola inclusiva e mobilizadora, incluindo os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências fundamentais à promoção da aprendizagem dos alunos/crianças. Promovendo a participação ativa, práticas de colaboração, respeito pelo outro e o espírito solidário para uma formação de cidadania democrática.

Ao nível do planeamento no 1º Ciclo, os conteúdos a trabalhar eram organizados pelos professores do agrupamento consoante o ano de escolaridade. As crianças não tinham possibilidade de participar no planeamento como no ensino pré-escolar, no entanto em cooperação com o professor tentava adequar um pouco esta rotina de acordo com situações emergentes no grupo. Dialogávamos e tentávamos descobrir novas estratégias e métodos de trabalho para promover uma boa aprendizagem no grupo/turma.

No pré-escolar as crianças participavam diariamente de forma cooperada e democrática no planeamento. Durante a minha intervenção tentava planear consoante os interesses e necessidades das crianças. No 1º Ciclo como tínhamos que cumprir determinados conteúdos era difícil ir sempre de encontro aos interesses e necessidades das crianças, trabalhando assim por vezes para o grupo e não individualmente. No entanto a realização do projeto permitia a diferenciação pedagógica e assim valorizar as aprendizagens que cada criança dispõe. No 1º Ciclo o tempo também já estava planeado, ou seja o horário não permitia flexibilidade pois podiam desorganizar o trabalho dos outros professores, assim acabava por não conseguir articular os diferentes

conteúdos curriculares. Para ir de encontro as necessidade e interesse do grupo eu e o professor cooperada ignorávamos o horário para ir de encontro aos interesses e necessidades demonstradas pelas crianças. A planificação deve ser flexível e para nós adultos presentes na sala era mais importante a aprendizagem da criança visível no seu interesse e curiosidade em vez de abordar um determinado conteúdo que surgia nos Manuais Escolares. Esta situação não surgia no pré-escolar, pois não estávamos limitados perante horários para cada área curricular e Manuais Escolares. Toda a ação educativa, planeamento e avaliação ia de encontro os interesses e necessidades das crianças em cooperação com as mesmas.

3.3.4. Trabalho de projeto como metodologia privilegiada na valorização das diferenças para enriquecer as aprendizagens

Durante o relatório referi a valorização das diferenças para enriquecer as aprendizagens no grupo, no espaço e no tempo. No entanto este princípio surge também no trabalho de projeto. A metodologia de projeto surgiu em ambos os contextos e permitiu realizar atividades diferenciadas de acordo com o interesse e necessidades das crianças. Através do trabalho cooperativo e diferenciado desenvolvemos novas aprendizagens constituídas pelos conhecimentos prévios das crianças e objetivos traçados pelas crianças. A metodologia de projeto pode ser aplicada em qualquer nível educativo, independente do modelo pedagógico utilizado na sala é possível trabalhar dentro de certo limites a metodologia de projeto na sala que irá estimular, desenvolver o processo de aprendizagem e o conhecimento do grupo (Katz& Chard, 2009). Esta metodologia desenvolveu-se no pré-escolar e no 1º ciclo e permitiu trabalhar os princípios que tenho vindo a salientar ao longo do relatório. O trabalho de projeto tem como objetivo as crianças aprenderem mais sobre algo que as interessa, o professor pode então levar a criança a interagir com as pessoas e dar-lhe a conhecer objetos e novos ambientes. Um dos principais sentidos desta metodologia é a participação ativa das crianças no planeamento e a avaliação e desenvolvimento do seu trabalho. Assim, as crianças desenvolvem o sentido de autonomia e de responsabilidade pelo projeto que desenvolveram. Segundo os autores Katz& Chard,

(...) não há uma forma única de integrar o trabalho de projeto no currículo ou na prática pedagógica; o mais importante é dedicar algum tempo a experiência durante

as quais as crianças fazem observações meticolosas e perguntas em relação a temas relevantes ao longo de um determinado período de tempo (2009, p. 4).

Normalmente, o tema de um projeto surge a partir do ambiente que a rodeia, no entanto nem sempre são pessoas, objetos, ambientes ou experiências diretas com a vida da criança. Às vezes podem ser projetos que se encontram distantes do tempo e do espaço do dia a dia da criança. No 1º Ciclo os projetos podem também surgir a partir das temáticas apresentadas no Manual Escolar de Estudo do Meio por exemplo. À medida que as crianças vão crescendo,

vivendo novas experiências e adquirindo novas competências, é dever das escolas ajudá-las a conhecer e a entender fenómenos diferentes daquelas de que possuem um conhecimento direto. Contudo, o principal objetivo da educação de infância é fortalecer a confiança das crianças no entendimento que tem do ambiente que as rodeia e da sua própria experiência (Katz & Chard, 2009, p. 5).

Um projeto é uma investigação centrada num determinado conteúdo que pode ser mais alargado conforme as suas ideias, questões, teorias, previsões e interesses. É fundamental que as crianças tenham a possibilidade de explorar diversas fontes para responderem à sua questão. O trabalho por projeto, é uma parte da investigação que se concentra num tópico, e que pode, estar interligado a um tema mais amplo, no qual ideias, questões, teorias, prognósticos e interesses são aspetos decisivos para as experiências por ele proporcionadas e para o trabalho concretizado (Katz & Chard, 2009). O grupo regista os resultados e aprendizagens, transferem as ideias uns aos outros, estimulam-se mutuamente, voltam a tentar, aceitam e tomam a responsabilidade de todo o trabalho estabelecido e realizado. Sem dúvida, que o grande objetivo do trabalho por projetos é desenvolver a mente das crianças com este método de aprendizagem, que engloba a sensibilidade social, emocional, moral, estética e espiritual (Katz & Chard, 2009). Segundo os autores Katz & Chard,

a maior parte das crianças entre os 3 e os 8 anos ainda reagem prontamente às ideias dos adultos, contribuem prontamente para o trabalho de grupo e experimentam com entusiasmo novas competências (...) trabalhamos com muitos professores do ensino básico, cuja experiência tinha sido essencialmente a nível de trabalho de grupo ou ensino formal (2009, p. 8).

Os profissionais de educação desempenham um papel principal no apoio ao desenvolvimento nas crianças do sentimento de pertencerem a um determinado grupo e no apoio ao desenvolvimento das diferentes competências e capacidades próprias à participação e à contribuição para a vida em grupo. Quando o grupo trabalha com entusiasmo como uma comunidade de aprendizagem ativa, desenvolvem em trabalho cooperativo excelentes produtos finais, o que não seria possível realizar individualmente. Os alunos da turma onde realizei a PES experimentaram e adquiriram competências, capacidades e sentimentos novos através do trabalho de projeto e que não adquiriam através das avaliações/testes estandardizados (Katz& Chard, 2009). Considero que, *“quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências”* (Vasconcelos, s/d, p. 12).

Segundo Resendes & Soares, o trabalho de projetos *“é uma estratégia de diferenciação dos conteúdos de aprendizagem, das atividades e do tempo. Centra-se no trabalho dos alunos, isto é no aprender, e não na lição do professor, isto é no ensinar”* (2002, p. 66). No trabalho de projeto as crianças trabalham em pequenos grupos segundo os seus interesses e não grupos constituídos por crianças com conhecimentos e habilidades semelhantes. Aqui interessa sim a diversidade de cada criança na constituição do grupo, para poderem aprender em cooperação, *“a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular”* (2002, p. 89). Segundo Cadima, o trabalho de projetos *“para os alunos com mais dificuldade a realização de estudos é uma caminhada lenta e difícil, mas esse confronto acaba por se revelar útil para o processo de amadurecimento da criança”* (1997, p. 359). É importante disponibilizarmos diversas fontes de informação e dar assim oportunidade da criança aceder ao conhecimento. A realização de um projeto no grupo permite as crianças trabalharem em pequenos grupos e em diversas atividades. O trabalho de projetos permite a ação de uma pedagogia diferenciada, onde as crianças organizam todo o processo de construção das atividades planeadas para a realização do projeto. Os projetos realizados com as crianças de jardim de infância e 1º ciclo passaram por diferentes fases: formulações, balanço diagnóstico, divisão e distribuição do trabalho, realização do trabalho e comunicação (Niza, 2007).

Na sala de jardim de infância

Os grandes sentidos do projeto “queremos construir um estúdio de música” foi desenvolver a mente das crianças relativamente aos seus saberes e competências, mas também despertar a sensibilidade social, emocional, moral e estética. Este projeto de intervenção permitiu criar um espaço na sala onde as crianças podiam explorar a música, pois era uma área que o grupo se interessava bastante para desenvolver a capacidade de aprender. Durante este projeto, partilhamos saberes, conversamos sobre o assunto, desenhamos e esquematizamos todo o trabalho a desenvolver. A nossa meta principal era construir um estúdio de música na sala e por isso a mesma esteve sempre presente no processo de criação.

1º Fase formulações:

Durante o acolhimento após cantarmos a canção “a orquestra”, algumas crianças do grupo continuavam a imitar vários instrumentos musicais. Sentados no tapete continuamos a nossa conversa sobre música, estavam bastante entusiasmados com esta conversa em grande grupo e todos queriam partilhar alguma experiência relacionada com os instrumentos. A M. partilhou que em casa tinha um piano, rapidamente D. informou o grupo que o seu pai tocava numa banda e que tinha muitas violas em casa. Após a conversa sobre os instrumentos, surge a questão por parte do R. se podiam construir instrumentos para tocarem na sala. Respondi que podíamos construir instrumentos mas que tínhamos que pensar num local para os guardar e tocar. Em grande grupo chegamos a conclusão que não existia nenhuma área da sala onde pudéssemos colocar os instrumentos e por isso tínhamos que construir uma área de música. Então perguntei as crianças se sabiam o que era um estúdio de música, A. respondeu que um estúdio de música tinha uma bateria e um piano, I. disse que servia para tocar instrumentos e por fim M. disse que num estúdio de música podíamos cantar.

Tornou-se então a decisão conjunta de criar um estúdio de música para tocar instrumentos e cantarmos, pois isso era algo que o grupo gostava bastante de fazer. Através de uma simples canção, surgiu a proposta de construir um espaço novo na sala que foi valorizada pelo grupo, *“esta dinâmica de socialização de saberes e problemas emergentes permite desenvolver na criança não só a estruturação das sua individualidade mas também predisposições, a persistência na procura de soluções, a concentração e o envolvimento”* (Vasconcelos, s/d, p. 51). O grupo valorizou e

reconheceu a sugestão do R. de construirmos instrumentos musicais para colocar na sala e criar assim um espaço dedicado à música. Imediatamente todos quiseram participar no projeto “queremos construir um estúdio de música”.

Com base no conhecimento e interesses manifestados do grupo, eu, a educadora e as crianças definimos os seguintes objetivos: explorar e produzir novos sons e ritmos, criar um clima de comunicação entre o grupo, promover projetos e atividades de iniciativa do grupo, apoiar e estimular as crianças na construção do estúdio de música na sala através da visualização de imagens reais de estúdios de música, desenvolver o domínio da expressão musical através de visitas e convidados musicais, construir instrumentos musicais relacionado com o domínio da expressão plástica, trabalhar as letras das canções e explorar o caráter lúdico das palavras e da linguagem.

Este projeto centrou-se na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem e abordagem à escrita e no domínio da matemática. A área de formação pessoal e social também foi beneficiada, relativamente a partilha do poder e de assumir responsabilidades. A expressão dramática foi outra área que se manifestou neste projeto através do “faz de conta”, a expressão plástica também esteve sempre presente ao longo do projeto, na construção e criação do espaço, dos instrumentos e do livro com as canções proporcionando ao grupo momentos muito ricos de expressão e comunicação. Por último, a expressão musical acompanhou sempre o projeto, através do escutar, cantar, dançar, tocar e criar

2º Fase balanço diagnóstico:

Com a construção dos instrumentos musicais, surgiu a necessidade de criar um espaço musical na sala, onde as crianças podiam cantar e tocar. Em grande grupo iniciou-se a planificação do projeto “queremos construir um estúdio de música”. Nesta conversa refletimos sobre o que sabíamos sobre um estúdio de música e o que precisamos de fazer para construir um estúdio de música.

Para ficar a conhecer mais instrumentos musicais e contactar com a música, sugeri as crianças realizarmos uma visita à escola de música de Évora e convidámos uma aluna da mesma. Em grande grupo decidimos o que iríamos fazer para construir o nosso estúdio de música, surgiram várias propostas como: ver imagens de um estúdio de música, construir um livro com canções, construir vários instrumentos, criar um espaço na sala para construir o estúdio, realizar um concerto para os amigos das outras salas, visitar uma escola de música e convidar um cantor. Esta conversa serviu para tomar

decisões de quem ia fazer o que e como. Após isso, escrevi em papel craft a síntese do projeto, as crianças ilustraram e afixamos o mapa do projeto na sala.

3º Fase divisão e distribuição do trabalho:

A realização do projeto é composta através de uma sequência de atividades pensadas numa fase inicial do projeto pelas crianças e pelo educador. Todas elas levam o tempo que for necessário, irão existir umas com mais tempo de duração e outras com menos. Conversando e interagindo entre pares,

a criança pode fazer e compreender mais do que faria e compreenderia por si só. As pessoas com quem a criança entra em interação ajudam a criança a aprender, despertando a sua atenção para objetos e ideias, dando ênfase ao que é pertinente, falando enquanto fazem e sobre o que fazem, colocando questões, equacionando modos de agir, isto é, mediando o mundo, tornando-o acessível para a criança (Vasconcelos, s/d, p. 55).

Depois de realizarmos um esquema do projeto, resolvemos iniciar o projeto pela construção do livro com as canções. Em folhas de cartolina escrevi todas as canções que o grupo aprendeu comigo durante a minha prática, depois as crianças ilustraram as cartolinas consoante as canções escritas. Exploramos o gráfico musical, escutamos música clássica, construímos os instrumentos para colocar no nosso estúdio e exploramos as cores do piano.

A Brochura de Expressão Plástica para a Educação de Infância ajudou-nos a desenvolver o projeto como foi o caso da atividade da pintura do piano, onde as crianças apenas podiam utilizar duas cores o branco e o preto. Para assinalar o estúdio de música na sala resolvemos criar uma identificação. Um grupo de quatro crianças ilustrou a identificação do estúdio de música através de esponja eva. Recebemos uma convidada musical (aluna da escola de música de Évora), a receção de um convidado na sala permitia-nos contactar com a comunidade como forma de interação de saberes culturais. Para o nosso estúdio de música pintamos uma caixa de cartão para colocar os instrumentos construídos, finalizamos o piano, construímos um reco reco, ilustramos vários baldes que iriam ser utilizados como tambores, construímos microfones e construímos maracas através de garrafas de plástico que continham botões e pedras no seu interior. Visitamos a escola de música de Évora, onde as crianças tiveram a oportunidade de ficar a conhecer vários instrumentos musicais, a bateria e o xilofone

foram os que despertam mais interesse e que acabamos por construir em pequenos grupos para colocar no estúdio. O inventário do estúdio foi pensado em grande grupo, onde as crianças discutiram sobre a funcionalidade do estúdio e o número de crianças que podiam brincar na área. Depois no computador 4 crianças realizaram o inventário do estúdio de música. Em grande grupo ensaiamos as canções através da utilização de duas canetas e dos instrumentos musicais construídos e por fim realizamos abertura do estúdio de música na sala.



Fig. 26 – Estúdio de Música

4º Fase realização do trabalho e comunicação:

A apresentação do projeto realizou-se na última semana de estágio, todas as crianças das salas de jardim de infância podiam ficar a conhecer o trabalho desenvolvido pelas crianças no projeto do estúdio de música. Em pequenos grupos as crianças apresentaram aos amigos todo o trabalho desenvolvido e no final os amigos exploraram os instrumentos e escutaram uma música cantada e tocada pelas crianças onde realizei o estágio. Foi importante para as crianças partilharem o seu trabalho desenvolvido no projeto às crianças da instituição, como forma de valorização das suas aprendizagens e dedicação. O trabalho cooperativo nas várias atividades de construção do estúdio, permitiu as crianças desenvolverem a autonomia, o respeito e a capacidade de ajudar o próximo. O grupo ficou feliz por ter conseguido criar uma área na sala muito onde podiam explorar a expressão musical sempre que o desejassem.

Ao longo destas semanas de trabalho, as crianças ajudaram-se mutuamente nas várias produções, pesquisaram e concluíram tarefas e sem dúvida que adquiriram novas competências. Ao longo das semanas avaliávamos o projeto com o auxílio do diário de

grupo, pois analisávamos o que tínhamos realizado e ainda o que faltava terminar, como também através das atividades e da observação dos resultados obtidos na construção deste novo espaço. Segundo Katz & Chard,

mais cedo ou mais tarde os projetos têm de ser dados por terminados na sala de atividades, embora as crianças possam ser incentivadas a reconhecer que o processo de aprendizagem na verdade nunca termina, há sempre mais para aprender. Um tema é meramente posto de parte até ser de novo abordado numa próxima oportunidade, dentro ou fora do contexto da instituição (Katz & Chard, 2009, p. 183).



Fig. 27 – Apresentação do Estúdio de Música

Na sala de 1º ciclo

Os grandes objetivos do projeto “alimentação saudável” foram desenvolver o pensamento crítico das crianças relativamente aos seus saberes e competências, mas também despertar sensibilidade para o trabalho cooperativo. Este projeto de intervenção permitiu adquirir novos conhecimentos e práticas de uma alimentação saudável onde as crianças podiam contactar com os benefícios de uma alimentação correta, pois era um tema que o grupo se interessava bastante, desenvolvendo a capacidade de aprender. A nossa meta principal era construir um livro de receitas da avó e por isso o livro esteve sempre presente no processo de criação. Também pesquisamos em várias fontes para compreendermos tudo o que engloba a alimentação para depois expor em cartazes, poesias e canções.

1º Fase formulações:

Numa segunda-feira de manhã, durante a aula de Estudo do Meio, comuniquei ao grupo que durante a semana iríamos realizar um piquenique coletivo para celebrar o dia da alimentação. Foi a partir da observação dos alunos durante as refeições e a partir desta comunicação que os alunos demonstraram interesse e curiosidade em realizar um projeto sobre a alimentação, pois iríamos trabalhar vários temas relacionados com a saúde do corpo no Manual de Estudo do Meio e esta era uma forma de juntar o projeto aos conteúdos de Estudo do Meio. O T. partilhou que em casa gostava de cozinhar com a mãe, rapidamente L. informou o grupo que sabia uma receita da sua avó, a M. disse que a roda dos alimentos era importante para uma alimentação saudável e a C. comunicou ao grupo que comer doces prejudica a nossa saúde. Resolvi então aproveitar o interesse dos alunos para desenvolvermos um projeto sobre esta temática, no quadro de ardósia registamos então o que gostávamos de aprender e realizar no âmbito do projeto “alimentação saudável”. Tornou-se então a decisão conjunta de realizar diversas atividades em pequenos grupos para aprendermos sobre o que é alimentação saudável e tudo o que a engloba e principalmente a valorização do trabalho cooperativo.

2º Fase balanço diagnóstico:

Com base no conhecimento e interesses manifestados do grupo, definiram-se os seguintes objetivos: promover projetos e atividades de iniciativa do grupo, explorar o tema da alimentação saudável através de textos poéticos, explorar e construir coletivamente um texto poético, desenvolver a compreensão oral e escrita ao trabalhar a história “A Lagartinha Comilona”, realizar um piquenique com alimentos saudáveis, construir uma roda dos alimentos, aprender sobre a importância da validade dos alimentos, criar um clima de comunicação entre o grupo, realizar experiências sobre os cinco sentidos, identificar o peso e altura dos alunos através da construção de gráficos de barras, apoiar e estimular as crianças na realização do concurso do melhor lanche saudável, construção de boas e más ementas, efetuar pesquisas em diferentes fontes para aprender mais sobre a alimentação, desenvolver a expressão musical através da exploração das canções, trabalhar a expressão plástica através da ilustração de cartazes informativos, construir um livro de receitas da avó, fazer uma receita do livro das receitas da avó, apresentar o projeto à turma do 1º ano do 1º ciclo da escola.

Este projeto centrou-se nas seguintes atividades letivas: estudo do meio, língua portuguesa, matemática, expressão plástica, expressão física e motora e por último a expressão musical. A área curricular **Estudo do Meio** foi a área que desafiou para a execução do projeto, foi através da celebração do dia da alimentação e o diálogo com os colegas de turma sobre a alimentação apresentados no Manual de Estudo do Meio que surgiu o projeto. O Manual de Estudo do Meio, foi um grande apoio durante todo o projeto permitindo a aquisição de conhecimentos sobre a saúde do nosso corpo com recurso a textos informativos e fichas de trabalho.

O uso apenas de uma área curricular não é possível e por isso a **Língua Portuguesa** esteve presente durante todo o percurso até a apresentação do projeto. Sem as competências que a língua portuguesa exige não teria sido possível construir as poesias e alcançar novos conhecimentos,

assumimos, necessariamente, a prática de trabalho de projeto como um campo de tensões e contradições mas, simultaneamente, como um sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento que é, necessariamente, transdisciplinar (Vasconcelos, s/d, p. 21).

A **Matemática** foi outra área curricular que acompanhou o grupo na construção de gráficos sobre o peso e altura para descobrirem qual era o mais leve ou mais pesado da turma. Através da construção dos gráficos os alunos conseguiram analisar que é através do peso e altura que podemos definir se alguém tem excesso de peso ou não. A contagem dos votos para o melhor lanche saudável ou a melhor capa para o livro de receitas da avó não era possível ser efetuada se não recorresse-mos à matemática, para ser uma escolha democrática era preciso contabilizar os votos de cada aluno e assim descobrir o mais votado. Na realização da receita da avó, a matemática esteve presente através das quantidades, onde os alunos observaram que era importante cumprir as quantidades para o produto final resultar.

A **Expressão Plástica** esteve sempre presente ao longo do projeto, na construção da receita e capa para o livro de receitas da avó, ilustração das poesias, cartazes, ementas, roda dos alimentos e em fichas de trabalho das áreas curriculares (língua portuguesa, estudo do meio e matemática). A **Expressão Musical** esteve presente na exploração da canção “comer bem ou comer mal”. A área **Expressão Dramática** esteve presente através da exploração do corpo na exploração e

apresentação da canção “comer bem ou comer mal”. Enquanto os alunos cantavam a canção realizavam os gestos (dançavam) adequados à letra da canção, proporcionando ao grupo momentos muito ricos de expressão e comunicação.

A **Formação Cívica** também foi beneficiada, relativamente a partilha do poder, estimular o trabalho de grupo, desenvolver a autonomia, articular saberes de diferentes áreas curriculares, apresentar e emitir opiniões, experimentar e comunicar aprendizagens adquiridas assumir responsabilidades.

3º Fase divisão e distribuição do trabalho:

Durante a planificação do projeto partilhei com o grupo o que era uma planificação aberta, pois podíamos realizar mais atividades que pudessem surgir ou então não realizar todas devido ao tempo ou condições externas à escola. Era a primeira vez no ensino básico que os alunos estavam a realizar um projeto, e por isso, sentiram-se responsabilizados por cumprir o seu planeamento. Com o trabalho de projeto valorizamos as diferenças das crianças para enriquecer as aprendizagens.

Em cooperação com a professora de coadjuvação de expressão plástica, construímos uma roda dos alimentos onde os alunos identificavam quais eram os alimentos saudáveis e os que devíamos consumir moderadamente. Enquanto uns alunos procuravam nas revistas alimentos, recortavam e colavam na roda dos alimentos, os restantes realizavam uma leitura da roda dos alimentos presente no Manual de Estudo do Meio e informavam os colegas onde deviam colocar os alimentos que encontravam. Foi uma atividade muito produtiva a nível de relações sociais e aquisição de novos conhecimentos. Também era importantes os alunos comunicarem aos colegas o que tinham aprendido sobre a alimentação e assim construírem a roda dos alimentos, o R. informou também os colegas que a água tinha que ser colocada ao centro pois era um alimento essencial para sobrevivemos. A C. partilhou também aos colegas que a nossa alimentação era fundamental para temos saúde e força e, por isso, devem existir cuidados e atenção com ela. O T. Através da observação da roda dos alimentos chegou também à conclusão que devemos comer uma grande variedade de alimentos de uma forma equilibrada e que esta prática é um bom hábito alimentar. Foi gratificante, ver alunos tão novos a preocuparem-se com seu crescimento e com o dos outros colegas de turma. Para fortalecer o trabalho cooperativo realizamos poesias coletivas sobre a alimentação e realizamos também o concurso do lanche saudável.

“...Todos os alunos trouxeram de casa um lanche saudável, depois democraticamente os alunos votavam no colega com o lanche mais saudável. Depois dos alunos observarem os lanches, colocavam o seu voto na caixa das votações para contarmos os votos posteriormente para sabermos qual era o vencedor. Com esta atividade abordamos alguns conceitos políticos e também sobre os alimentos saudáveis” (Registo Semanal nº 6 29/10-02/11/2012).



Fig. 28 – Realização do concurso “lanche saudável”

Realizamos as boas e más ementas a pares para ocorrer uma troca de conhecimentos entre as crianças. Depois, discutimos sobre as ementas e conversamos sobre o conteúdo, ou seja, se a ementa apresentada era boa ou má. A pares os alunos construíram uma boa ementa e uma má que posteriormente apresentaram aos colegas de turma. Tentamos misturar os alunos consoante as suas capacidades, alunos com mais dificuldade podiam contar com o auxílio na elaboração da atividade proposta. Efetuamos pesquisas em várias fontes para responder algumas questões sobre alimentação saudável. Organizados em grupos, pesquisaram em livros, revistas, internet e livros de receitas para tentar encontrar respostas para as suas dúvidas. Já no pré-escolar realizei pesquisas com as crianças onde aproveitei também a importância de preservar os livros e abordei a importância das bibliotecas para a nossa aprendizagem. Neste caso, verifiquei que também estes alunos estavam empenhados em procurar respostas e a organizarem o trabalho em grupo. Trabalhar em diversos espaços também é fulcral na aquisição de aprendizagens, no nosso caso utilizamos a biblioteca da escola que usufrui de computadores e de livros sobre todas as temáticas. Após a pesquisa

efetuada nos livros e no computador, realizámos cartazes com informação sobre a alimentação. Todos os alunos foram incluídos no projeto, e mesmo os dois alunos que ainda não estão ao nível do 2º ano participaram nas atividades. Tentei explorar o trabalho a pares e o trabalho cooperativo, mas também quis promover a autonomia. No trabalho de projeto os alunos trabalharam autonomamente na seleção da capa para o livro de receitas.

“...A pedido dos alunos realizamos a votação da capa para o livro de receitas da avó. Como já tínhamos feito uma votação do melhor lanche saudável, os alunos autonomamente votavam na melhor capa e no final o presidente e a secretária realizavam a contagem dos votos” (Registo Semanal nº 10 26/11-30/11/2012).

Depois de ler as receitas de todas das avós, chegamos a conclusão que podíamos fazer o salame de chocolate da avó do R., visto que a cozinha da escola não possuía fogão e não era possível fazer outra receita. Na última semana de estágio apresentamos o projeto “alimentação saudável” à turma do 1º ano. Decidimos apresentar à turma do 1º ano porque é o primeiro ano que estão a frequentar a escola e partilhar com eles as nossas aprendizagens em torno da alimentação. Apresentamos o nosso livro de receitas da avó, os nossos cartazes, jogos sobre a alimentação, as poesias sobre a alimentação e no final cantamos uma música que transmite a mensagem de mantermos uma alimentação saudável para o nosso bem-estar. Após a apresentação os alunos realizaram a avaliação do projeto onde podiam escrever o que tinham gostado mais e o que gostavam de ter feito e como foi a experiência de trabalhar em grupo.



Fig. 29 - Apresentação e avaliação do projeto

4º Fase realização do trabalho e comunicação:

A apresentação à turma do 1º ano permitiu dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelos alunos no projeto “alimentação saudável”. Em pequenos grupos os alunos apresentaram aos amigos todo o trabalho desenvolvido e no final cantamos a canção “comer bem ou comer mal” que transmite uma mensagem positiva sobre a alimentação saudável. Foi muito importante para o grupo apresentar o projeto, pois estavam muito orgulhosos do trabalho que desenvolveram ao longo das semanas. Ao divulgar o seu trabalho as crianças tinham que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável aos outros. Esta apresentação serviu para as crianças reconhecerem o que conquistaram e o que aprenderam.

Em grande grupo conversamos sobre o projeto e cada criança preencheu uma folha com diversas questões sobre o trabalho de projeto. Foi importante perguntar às crianças como se tinham sentido a trabalhar cooperativamente. O grupo valorizou cada elemento nas diversas atividades e assim conseguiram enriquecer as aprendizagens de todos. Ao longo destas semanas de trabalho, as crianças ajudaram-se mutuamente nas várias produções, pesquisaram e concluíram tarefas e sem dúvida que adquiriram novas competências. Segundo Katz & Chard,

mais cedo ou mais tarde os projetos têm de ser dados por terminados na sala de atividades, embora as crianças possam ser incentivadas a reconhecer que o processo de aprendizagem na verdade nunca termina, há sempre mais para aprender. Um tema é meramente posto de parte até ser de novo abordado numa próxima oportunidade, dentro ou fora do contexto da instituição (Katz & Chard, 2009, p. 183).

Valorizar a diferença para enriquecer as aprendizagens

Conclusão/Reflexão final

Todo o caminho percorrido durante a Prática de Ensino Supervisionada foi positivo, rico em aprendizagens e fundamental para ficar a conhecer o dia a dia das instituições educativas e dos profissionais de educação. A prática permitiu-me contactar e trabalhar com crianças de diversas idades, assim como toda a equipa educativa envolvente. Enriqueci através da minha intervenção as aprendizagens das crianças, que me fortaleceram e ajudaram como futura profissional e a crescer como pessoa. Como referi na introdução, ao longo da prática deparei-me com algumas dificuldades que tentei superar no contexto de Pré-escolar e 1ºCiclo, revelando-se uma desafio e uma aprendizagem muito gratificante.

Foram diversas as aprendizagens adquiridas ao longo do ano. Em relação a experiência em Pré-escolar foi importante saber identificar as necessidades e interesses, adequa-los ao grupo e a cada um individualmente, envolvendo assim uma reflexão persistente sobre o trabalho a desenvolver na sala. Ao saber que iria realizar o estágio numa sala de grupo heterogéneo a minha motivação e expetativas eram as melhores, pois sempre me interessei pelo funcionamento de uma sala constituída por crianças de várias idades. A nível profissional já sentia a necessidade de estabelecer contacto e trabalhar com crianças no pré-escolar, pois na licenciatura apenas tive duas semanas de estágio e isso não permitiu estabelecer uma proximidade grande com o grupo e com a instituição. Desde o início da prática tentei sempre conhecer as crianças e dar-me a conhecer ao grupo e a equipa educativa. Comecei a envolver-me nas atividades e a estabelecer uma ligação afetiva e de respeito com as crianças. O meu relacionamento com cada criança e com a equipa educativa da sala, foi aumentado e passado algumas semanas parecia que eu já fazia parte da sala há algum tempo. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, *“a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada”* (1997, p. 35).

Esta prática pedagógica contribui para um enriquecimento a todos os níveis, como na aquisição de conhecimentos sobre a educação pré-escolar. A educadora cooperante Inácia Agostinho foi uma mais-valia, pois ao longo da minha prática colocou-me completamente a vontade na sala, sempre me envolveu em todos os

trabalhos desenvolvidos na instituição e na sala, como também me fez sentir a educadora da sala. Durante o estágio sempre me ajudou e apoiou a melhorar a minha prática com o grupo, como também me ajudou a melhorar a minha postura. O trabalho com cada criança da sala fez-me acreditar que estou no caminho certo e quem sem dúvida que é isso que eu quero continuar a fazer. O principal objetivo da minha prática foi sempre basear o meu trabalho nos interesses das crianças, tentando em cada situação criar um momento único e enriquecedor para todos. Todas as experiências em grande grupo ou individuais foram estimulantes e proporcionaram momentos de aprendizagens e conhecimentos para mim e para as crianças. De certa forma estávamos todos aprender, no entanto de maneiras diferentes. A passagem por este ciclo de ensino foi muito positiva, e sem dúvida fez-me crescer como futura educadora e professora, pois a prática contribuiu com valores e vivências que me marcaram durante o estágio de pré-escolar. Transmiti os meus valores e saberes às crianças para ser um modelo a ser seguido pelo grupo. A utilização do modelo pedagógico MEM, incentivou a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, incentivou o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativo de produção de pesquisa e de intervenção, realização circuitos de comunicação para servir de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho e incentivar o trabalho participado pelo grupo. Aprendi a responder aos interesses das crianças e a ajudar no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A realização do trabalho por projeto promoveu nas crianças o gosto por aprender, trabalhar em cooperação, autonomia, negociação, partilha e momentos de comunicação.

A qualidade da aprendizagem na educação pré-escolar apenas pode ser definida ao mesmo tempo que as finalidades e os objetivos forem definidos pelo contexto social da criança, o espaço e o tempo onde ela se encontra e onde a aprendizagem ocorre (Watkins & Claxton, 2002). A educação deve corresponder às necessidades de vida do século XXI e que é caracterizada por uma alteração a nível social, económico e político. Segundo Folque, *“A sociedade de informação e a aldeia global, e a fragmentação económica e social da sociedade são apenas dois aspetos desta mudança rápida”* (2012,p.4). Como mencionei na Parte I do relatório a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1996). Ao longo da minha prática pedagógica estes quatro pilares estiveram presentes conscientemente e inconscientemente na equipa educativa e nas crianças. A nossa sociedade tem diversas características que se refletem na sala e

que devemos trabalhar com as crianças. Estes desafios impostos pela sociedade, levam-nos a procurar novos caminhos para diversas aquisições de aprendizagens e conhecimento nas crianças. Aprendemos a aprender as possibilidades que educação oferece ao longo da vida. Segundo Blatchford (citado por Folque) *“é necessário ir para além dos conhecimentos (conteúdos) para que as crianças desenvolvam capacidades e disposições, ou seja, para que elas tenham capacidades e vontade (interesses) em se envolver em aprendizagens e em participarem na sociedade”* (2012,p. 8). Existem duas finalidades prioritárias na educação dos nossos dias. Segundo Wells (citado por Folque)

a educação deveria concentrar-se em desenvolver o aprendiz porque aprender a aprender é o que garante a capacidade dos indivíduos para continuar a aprender em diversos contextos ao longo da vida e que” como também “que a educação deverá concentrar-se em desenvolver o cidadão, aprendendo a participar numa sociedade democrática (2012,p 10).

No 1º Ciclo, senti mais inseguranças e dificuldades relativamente a minha ação educativa com o grupo. A gestão do tempo e a forma como abordava os conteúdos foi sem dúvida um obstáculo que tentei ultrapassar e melhorar ao longo da prática. Nem sempre foi fácil gerir os momentos na sala de aula, no entanto com o apoio do professor cooperante superei estas dificuldades. Em cooperação caminhamos para obter aprendizagens ricas na sala de aula e valorizar as diferenças para enriquecer as aprendizagens de todos. Os momentos de comunicação e de trabalho cooperativo foram relevantes para o desenvolvimento das crianças. O facto de não ter tido muito contacto com o 1ºCiclo na licenciatura, levou-me a interessar-me mais por este contexto e enriquecer a minha prática pedagógica com aprendizagens realizadas e valores obtidos no contexto de Pré-escolar.

Em ambas as PES tentei conhecer e aproximar-me das crianças e de toda a equipa docente e não docentes presentes na instituição. Comecei a envolver-me nas atividades e a estabelecer uma ligação afetiva e de respeito com as crianças. O meu relacionamento com cada criança e com educadores, foi aumentado e passado algumas semanas parecia que eu já fazia parte da sala de aula há algum tempo. Tentava em cada situação criar um momento único e enriquecedor para todos. De uma forma geral, penso que fiz um bom percurso ao longo do estágio, tentando melhorar as lacunas existentes na minha formação.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Professor investigador: que sentido? que formação?*. Cadernos de Formação de Professores nº1. Universidade de Aveiro.
- Alves & Bianchin (2010). *O jogo como recurso de aprendizagem*. Revista Psicopedagogia: 282-287. São José do Rio Preto.
- Alves, C. (2008). *Transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico*. Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores. Lisboa.
- Banks, J. (2010). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 527-561). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Blatchford, I. (1999). Língua, cultura e diferença. *Cadernos de educação de infância*, 19-25.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários de inovação educacional*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Coll, C. (2002). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios (eds), *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 2, pp. 107-131). São Paulo: Artmed.
- Cubero, R., & Luque, A. (2002). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 2, pp. 94-107). São Paulo: Artmed.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.
- Díaz, M. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Durli, Z. (2012). *Ambiente e espaço na educação infantil: Concepcão nos documentos oficiais*, p.111-126. Brasil.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Análise psicológica, 4, pp. 563-572.
- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna 5ªsérie (5)*: 5-12.
- Folque, M. A (2012). Aprendizagem de qualidade em educação de infância. *Pedagogia da educação de infância dos 3-12*. Universidade de Évora.
- Fontes, A. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições Horizonte.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Homann, M. e Weikart, D. P. (1997) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz L. & Chard S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. 2.ªEdicao. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2004). Escritos de Trabalho e Construção Social da Ação Educativa Institucional: (E)feitos de um Processo de Investigação-Ação. *Educação, sociedade e culturas*, 24, pp. 109-132.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família* . Lisboa : Instituto Piaget .
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1.DEP-GEDEPE. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo* . Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (1997) *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 3.DEP-GEDEPE. Lisboa. Editorial M.E.
- Ministério da Educação (2000) *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em portugal*. Lisboa. Editorial M.E.
- Ministério da Educação (s/d). Vasconcelos, T. *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Morgado, J. (1997). *A relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Milani, O. *A comunicação oral na apresentação de atividades escolares*, pp. 1- 22. Brasil.
- Neto, A. J. (1996). *Estilos cognitivos*. Texto não publicado. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Edições tinta-da-china.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *Mundo da Criança* . Amadora: McGraw-Hill.
- Ponte *et al.* (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: ME/DGIDC
- Rogoff, B.; Matusov, E.; White, C. (2000) Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma Comunidade de Aprendizes. In Olson, D.R.; Torrance, N. *Educação e desenvolvimento humano* Porto Alegre. Artmed Editora. (pp. 322- 344).
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir, da investigação-ação e educação inclusiva. In , *Revista Lusófona de Educação* (pp. 127-142). Lisboa.
- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tavares, J., & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem estragégica uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação .
- Vilarinho, L. R. (1986). *Didática-temas seleccionados*. São Paulo: S.A.
- Viera, F (2007). *Diário de turma como instrumento curricular para a construção social da moralidade: os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo*. Organização da ECERA. Lisboa.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. *Research Matters*.
- Zamberlan, M. & Basani, S. (s/d). *Organização do Espaço e Qualidade de Vida, Pesquisa sobre Configuração Espacial em uma Instituição de Educação Infantil*. Brasil.

Legislação e Dec- Lei Consultados:

- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários, Dec-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto;
- Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, Dec-Lei nº. 241/2001 de 30 de agosto;
- Educação Inclusiva, Dec-Lei nº. 3/2008 de 07 de janeiro;
- Escola Aberta, Dec-Lei nº. 12/2006 de 16 de junho.

Projetos Consultados:

- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora (2009/2012) Évora;
- Projeto Educativo do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima (2009/2012). Évora;
- Projeto Curricular de Turma da turma FA2A (2012/2013).
- Agostinho, I (2011/2012). Projeto Curricular da Sala 2. Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima. Évora.

Apêndices

- Apêndices I – Excerto da Planificação Diária 23/11/2012 1º Ciclo

PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DA ATIVIDADE: O

grande sentido do dia é levar os alunos a partilharem/comunicarem o seu raciocínio matemático e a desenvolverem a compreensão leitora da informação apresentada nos livros e noutros tipos de fontes.

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO:

Estudo do Meio/Área de Projeto: Realizar um cartaz informativo recorrendo a pesquisa efetuada nos livros e internet; apresentar e refletir a informação pesquisada; aprender a selecionar a informação pretendida; experimentar diversas fontes de pesquisa e selecionar a melhor informação durante a pesquisa.

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

14:00 h – Estudo do Meio/Área de Projeto

Continuação do desenvolvimento do Projeto sob o tema: Alimentação saudável, pesquisa sobre a alimentação nos livros da biblioteca escolar/internet para a construção de um cartaz informativo. Na aula de estudo do meio os alunos realizarão uma pesquisa sobre o tema da alimentação nos livros da biblioteca escolar e na internet. Os materiais resultantes desta pesquisa serão depois usados na construção de um cartaz informativo. Em grupos de seis estes, deslocar-se-ão até à biblioteca para pesquisarem sobre o tema alimentação nos livros e também no computador, com recurso à internet. Terminada a pesquisa e a seleção de informação a informação. Os alunos construirão um cartaz com a informação selecionada durante a pesquisa. Enquanto uns alunos realizam a pesquisa na biblioteca escolar e na internet, os restantes concluem trabalhos de outras áreas curriculares. No final da tarde, todos os alunos iniciarão a construção do cartaz informativo sobre a alimentação.

- Apêndices II – Excerto do Registo Semanal nº2 1ºCiclo

(...) A segunda intervenção desta semana realizou-se na quinta-feira, como era o dia do animal e o professor tinha trabalhado o tema dos animais na Língua Portuguesa resolvi preparar para o grupo alguns jogos de Expressão Física e Motora sobre animais. Segundo Alves & Bianchin, *“vale considerar que o jogo como instrumento de aprendizagem é um recurso de extremo interesse aos educadores, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. Levando-se em conta isso, é de extrema importância que os profissionais que trabalham com crianças devem se interessar e buscar conhecimento sobre a temática, permitindo assumir um melhor direcionamento no seu trabalho pedagógico”* (2012, p. 283). Jogando, as crianças podem colocar desafios e questões para serem por elas mesmas resolvidas, dando margem para que criem hipóteses de soluções para os problemas colocados. Deslocamo-nos todos para o espaço exterior da escola e solicitei que se sentam-se no chão para eu explicar o procedimento e regras dos jogos, *“Isso acontece porque o pensamento da criança evolui a partir de suas ações. Assim, por meio do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa”* (Alves & Bianchin, 2012, p. 285). Com tanto entusiasmo nem ouviam a minha explicação, só passado alguns segundos consegui explicar o que tinha planeado. Os três jogos correram bem, pois os alunos entenderam o que era para fazer e desde início cumpriram todas as regras dos jogos sobre os animais. Todos os jogos que realizei na aula com a turma, já os tinham executado crianças de pré-escolar no estágio anterior e foi bom ver a evolução e compreensão das crianças das diferentes faixas etárias.

- Apêndices III – Excerto da Planificação Diária 04/12/2012 1º Ciclo

PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DA ATIVIDADE:

O grande sentido do dia é levar os alunos a compreenderem a noção de tempo a utilização das horas no nosso dia a dia através da construção de um relógio analógico.

DESCRITORES DE DESEMPENHO:

Matemática: Identificar a funcionalidade dos vários ponteiros do relógio; compreender a noção de uma hora, meia hora e um quarto de hora; explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos; saber que um minuto tem 60 segundos, 1 hora tem 60

minutos e que o dia tem 24 horas; apresentar várias horas no relógio em cartolina afixado na sala; explorar o relógio analógico e descobrir e identificar quais são as horas de aulas e de intervalos.

Expressão Plástica/Matemática: Explorar diferentes técnicas e materiais, desenvolver o recorte e colagem na construção do relógio analógico; aperfeiçoar o recorte e desenvolver o gosto pela realização de trabalhos no âmbito da expressão artística.

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

09:45h – Matemática

Continuação do estudo das unidades de tempo – Exercícios de consolidação e aplicação prática com recurso a um relógio analógico construído com ponteiros amovíveis, afixado no quadro da sala de aula, Manual página 64. Na aula de matemática continuaremos o estudo das unidades de tempo através de exercícios de consolidação no manual de matemática e na ficha que distribuirei na parte final da aula. Começaremos por observar e debater em torno da informação presente nalguns relógios do manual, designadamente acerca dos horários que os mesmos apresentam. De seguida um aluno irá ler a informação de que uma hora tem 60 minutos. Depois de um aluno ler a informação, analisaremos os cálculos apresentados para compreendermos o que são 60 minutos no relógio analógico. Passaremos então a uma atividade que consistirá em marcar no relógio de cartolina afixado na parede: meia hora, um quarto de hora e uma hora. Depois de aprendermos algumas noções de tempo, realizaremos um jogo no qual alguns alunos deverão ir ao quadro dizer um determinado horário para todos fazerem e conferirem se está correto no seu próprio relógio apresentado na ficha.

11:45 h – Expressão Plástica/Matemática

Atividade de pintura, recorte e colagem – Construção de relógios analógicos em pratos de papel. Na aula de expressão plástica, construiremos relógios analógicos em pratos de papel. Distribuirei pelos alunos o material necessário e explicarei o que se pretende que realizemos na aula de expressão plástica, em coadjuvação com a professora de Expressão Plástica. Os alunos começarão por ilustrar o relógio a seu gosto com lápis de cor. A tarefa terá seguimento com o recorte dos que depois será colados no prato de papel com cola batom ou líquida. Por último, os professores auxiliarão os alunos no recorte dos ponteiros do relógio e na colocação dos mesmos no prato de papel para facilitar e ajudar a compreenderem melhor a unidade de tempo.

RECURSOS NECESSÁRIOS: Manual de Matemática, Relógio analógico em cartão, ficha de matemática “As horas”, cartolina, pratos de papel, atachos, canetas de cor, cola, tesoura, quadro e giz.

- Apêndices IV – Excerto do Registo Semanal nº3 Pré-escolar

(...) Durante o período da manhã facultei apoio na realização das novidades de carnaval, porque ainda nem todas as crianças tinham os seus cartões de carnaval. Verifiquei que a faixa etária não era significado de competência mais desenvolvida, existiam crianças mais novas que sem qualquer tipo de dificuldade iniciavam a sua pintura e outras mais velhas preferiam ir brincar em vez de trabalharem na expressão plástica. E procurei falar das crianças individualmente para as ir conhecendo. No final da tarde, as crianças que não dormem a sesta realizaram vários exercícios de grafismo relacionados com a semana do carnaval para desenvolver a motricidade fina. Durante o desenvolvimento do trabalho para finalizar o período de festa carnavalesca, observei que I. (6) explicou e auxiliou a J. (4;10) no trabalho do grafismo, onde posteriormente as dificuldades que J. (4;10) possuía foram resolvidas. A constituição de grupos heterogêneos, desenvolve a interajuda e o enriquecimento cognitivo e sociocultural nas crianças.

- Apêndices V – Excerto do Registo Semanal nº4 Pré-escolar

(...) Na sexta-feira queria também salientar o trabalho que realizei com as crianças mais velhas da sala, cada criança procurou palavras iniciadas por uma letra do alfabeto em revistas e depois recortamos e colocamos numa folha. Achei muito interessante como o grupo se ajudou mutuamente na descoberta das palavras, ao longo do trabalho as crianças identificavam as letras sem qualquer dificuldade e no final ficaram muito satisfeitas por terem encontrado/existirem tantas palavras nas revistas.

- Apêndices VI – Excerto do Registo Semanal nº13 Pré-escolar

(...) Segunda-feira, enquanto circulava pelas áreas da sala, observei que M., S. e M. estavam a brincar às professoras na área da casinha. Sentei-me junto delas e perguntei ao que estavam a brincar, rapidamente responderam que estavam a brincar às professoras, então resolvi questionar o modo como tinha organizado a mesa, pois parecia mais um café com uma mesa cheia de copos/ pratos e não uma escola. Após eu

dizer isso, as três responderam que os meninos não estavam num café mas sim sentados nas cadeiras e mesas da sala de aula, após esse comentário disse que faltava algo para ser uma sala de aula, quando M. que fazia de professora disse que precisavam de um quadro. Então resolvi perguntar às meninas como iríamos colocar na casinha um quadro, M. sugeriu que afixássemos uma folha, foi quando sugeri que fosse preta para elas poderem utilizar o giz e assim brincarem às professoras. Resolvi então ir procurar uma folha preta e colámos a mesma com fita-cola na janela junto a área da casinha. Passado algum tempo afastei-me para ver se davam novamente início a brincadeira, quando observei M. como professora a escrever na cartolina preta, e as outras duas meninas a comportarem-se como alunas sentadas nas cadeiras a olhar para o quadro e a escrever como também estavam ajudar os bonecos que eram os alunos. As crianças caracterizam muito o papel do professor como sendo o centro das atenções durante o faz de conta, pois normalmente é o que observam na sua cultura a nível de ensino. Pois as crianças reproduzem aquilo que observam dos adultos, no meu ponto de vista ao ter incutido o quadro reforcei essa imagem negativa que o professor deve ser o centro das atenções na sala e não os alunos.

- Apêndices VII – Excerto do Registo Semanal nº13 Pré-escolar

(...) Antes de realizarmos a sessão de expressão motora, conversámos um pouco na reunião de grupo sobre uma aula passada que realizamos também no pátio do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima. A aula já realizada algumas semanas não tinha corrido da melhor maneira, pois as crianças não respeitavam o que eu dizia e verifiquei posteriormente que não tinha interferido o suficiente com o grupo. Assim, resolvi realizar novamente uma aula no pátio do centro para verificar novamente a minha intervenção com o grupo num espaço diferente como também o envolvimento das crianças nas atividades planeadas. A nossa conversa na reunião de grupo sobre a sessão foi muito importante pois as crianças e eu refletimos sobre o que correu de negativo nessa aula anterior e combinámos que desta vez as coisas iriam decorrer de uma forma positiva. Após a conversa dirigimo-nos para o centro do pátio e começamos a correr pelo espaço, no aquecimento não segui a planificação pois surgiu-me a ideia de brincar um pouco ao faz de conta com o grupo e sugeri às crianças que iríamos ser meios de transporte e tínhamos que nos movimentar como tal, as crianças sugeriram logo para fingirmos ser aviões, tratores, carros e bicicletas. Foi interessante ver como cada um estava empenhado a realizar cada movimento no aquecimento. Neste momento, cheguei

à conclusão que nem sempre podemos ou devemos seguir uma planificação, pois eu tinha planificado algo totalmente diferente no aquecimento, mas a partir dos interesses e observação das crianças resolvi realizar o aquecimento de forma diferente no momento. É importante para mim mais tarde realizar a mesma atividade mas desta vez deixar as crianças explorarem as coisas autonomamente sem a minha ajuda, e foi o que aconteceu nos jogos tradicionais as crianças já tinha jogado uma vez os mesmos no pátio e desta vez já não foi necessário explicar tudo ao pormenor. Algo que admiro muito no meu grupo é não existirem sempre os mesmos grupos fixos de crianças a brincarem juntas, pois muita das vezes os mais velhos brincavam com os mais novos e vice-versa. Futuramente, irei repetir jogos com o grupo para verificar se entenderam o seu objetivo e também se aumentaram o nível de aprendizagem na sua excussão como o lançamento a um alvo ou a compreensão das regras do jogo. Ao longo do estágio deparei-me com algumas dificuldades na expressão motora, não conseguia muitas das vezes utilizar estratégias para cativar e interessar o grupo pelas atividades motoras, no entanto com o passar do tempo tenho conseguido identificar os momentos quando o grupo necessita de uma estratégia minha para conseguir ganhar o seu interesse e atenção como também aprendi a questioná-los mais nas coisas que fazem ou dizem para fazê-los pensar melhor sobre as suas atitudes e aprendizagem.

- Apêndices VIII – Excerto do Registo Semanal nº7 1ºCiclo

(...) No final da semana, realizámos uma atividade de verificação da ortografia e da escrita. Os alunos tinham que identificar as palavras que estavam escritas incorretamente projetadas no quadro. Inicialmente, realizávamos a leitura da palavra e depois o aluno comunicava oralmente a forma correta. Depois dos alunos descobrirem a forma correta sublinhávamos na ficha de trabalho e no computador. Esta atividade foi realizada em grande grupo e nesse momento podíamos conversar e analisar a ortografia. O texto estava projetado e assim todos conseguiam visualizá-lo, lê-lo, analisá-lo e participar refletir acerca da atividade. Acabei por chegar à conclusão que o texto que selecionado, com os erros de ortografia, acabou por ser bastante simples para o grupo. Em futuras ocasiões, apresentarei um texto mais complexo para verificar até que ponto os alunos revelam capacidades nas áreas específicas da ortografia e escrita. Durante a realização da tarefa o grupo estava muito entusiasmado e muito participativo. As atividades de língua portuguesa nesta turma têm sempre resultados muito positivos,

posso afirmar através das minhas observações que é um grupo que, na sua maioria, gosta de ler e escrever.

- Apêndices IX – Excerto da Planificação Diária 21/11/2012 1ºCiclo

PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DA ATIVIDADE:

O grande sentido do dia é levar os alunos a compreenderem a importância de cumprir as regras de prevenção e segurança rodoviária em prol do nosso bem-estar e saúde

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO:

Estudo do Meio: Refletir e debater sobre regras de segurança do nosso corpo; aprender o significado dos sinais de trânsito e da simbologia inerente à segurança; comunicar e partilhar conhecimentos sobre a segurança e prevenção rodoviária; apresentar oralmente ideias sobre atitudes preventivas que, diariamente, devemos ter com o nosso corpo.

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

14:00 h – Estudo do Meio

- Iniciação do tema “ A segurança do corpo” – Exploração oral, escrita e apresentação de regras de segurança rodoviária. Na aula de estudo do meio iremos conversar, debater e refletir sobre o tema: a segurança do corpo. Inicialmente, conversaremos sobre o que é? o que quer dizer segurança do corpo? como se deve fazer?, se há regras?, e onde devem existir e porquê. Após conversarmos um pouco sobre este novo tema, irei projetar a ficha exploratória alusiva a este tema para depois a resolvermos em conjunto. Depois de refletirmos sobre a segurança rodoviária, solicitarei aos alunos que se desloquem junto das cartolinas afixadas no quadro para organizarem os sinais de trânsito e símbolos de segurança consoante o seu grupo. Durante esta atividade, iremos verificar qual é o grupo a que cada sinal pertence, ou seja, observaremos com um olhar crítico cada sinal e símbolo para de seguida o classificarmos. Assim, que os alunos terminarem de colar na cartolina os sinais, iremos continuar a resolver em conjunto a ficha que está a ser projetada e que os alunos têm disponível no seu lugar.

- Apêndices X – Excerto da Registo Semanal nº 1 1ºCiclo

(...) No final da segunda semana de estágio em cooperação com a professora do Projeto Fénix, resolvemos em conjunto com a turma construir um cartaz com algumas regras da sala de aula. Depois de um diálogo, selecionamos algumas regras para posteriormente colocar no cartaz. Dois a dois os alunos escreviam uma regra e ilustravam a mesma para mais tarde ser afixada na nossa sala. Todas as regras tinham sido construídas pelas próprias crianças e com algumas sugestões do professor e minhas. As normas e regras que decorrem da vida em grupo, por exemplo, esperar pela sua vez, arrumar o que desarrumou, etc. terão de ser explícitas e compreendidas pelos alunos. O conjunto de normas e regras são indispensáveis à vida em comum e adquirem maior força e sentido se toda a turma participar na sua elaboração, bem como nas distribuição das tarefas necessárias à vida coletiva.

- Apêndices XI – Excerto da Planificação Diária 24/10/2012 1ºCiclo

PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DA ATIVIDADE:

O grande sentido do dia é levar os alunos a utilizarem o dicionário de língua portuguesa para os ajudar a melhorar algumas questões de ortografia e de gramática em cooperação com os alunos do Projeto Fenix, utilizar o MAB para compor e decompor com a centena e realizar experiências com os 5 sentidos.

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO:

Língua Portuguesa: explorar o dicionário de língua portuguesa; descobrir o significado de palavras desconhecidas; associar semanticamente e fonologicamente as palavras aprendidas a outras que já conhecia; alargar o capital lexical. Matemática: Representar e comparar quantidades com a utilização do MAB e compara e descreve os resultados obtidos. Estudo do Meio: Conhecer os 5 sentidos do corpo humano; identificar a importância dos sentidos na nossa vida; verificar através de uma experiência os vários sentidos.

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

09:00 h – Língua Portuguesa

Na primeira aula do dia, irei propor às crianças que utilizem o dicionário sempre que necessitarem, pois irá ser o nosso novo recurso de trabalho. Numa fase inicial irei distribuir pelo grupo uma folha informativa relativa a conceitos sobre antónimos, sinónimos, família de palavras e campo lexical. Depois desse momento iremos analisar cada questão na folha informativa e, em simultâneo utilizar o dicionário de língua portuguesa. Todos os alunos em cooperação deverão pesquisar no dicionário as palavras apresentadas na ficha informativa. Depois de explorarmos em conjunto este novo recurso de trabalho, irei solicitar a dois alunos que distribuam pelo grupo uma ficha de trabalho, podendo os alunos procurar no dicionário os conceitos aprendidos durante a manhã. No final da aula irei escrever no quadro as questões da ficha que os alunos distribuíram durante a manhã, para depois os alunos virem individualmente escrever a resposta.

11:00 h – Matemática

Na aula de matemática iremos trabalhar a representação e comparação de quantidades com recurso ao MAB para representar os números. Inicialmente, apresentarei ao grupo, este novo material e irei introduzir a noção de centena, para os alunos começarem a realizar cálculos. O meu computador irá estar disponível juntamente com o projetor para a representação de números com o MAB.

14:00 h – Estudo do Meio

No início da aula de estudo do meio, iremos conversar sobre os sentidos. Questionarei os alunos sobre quais são os sentidos que temos e para que servem. De seguida, irei pedir que abram a página 28 do Manual de Estudo do Meio para que eu possa explicar as atividades que iremos realizar durante a tarde. O grupo irá deslocar-se pelas mesas onde estão a realizar-se experiências relacionadas com os 5 sentidos. Em cada mesa a criança irá resolver as atividades da página do manual correspondente a um dos cinco sentidos e realizar a experiência com os colegas rotativamente. Os cinco grupos de mesas da nossa sala de aula, irão ter representado um dos cinco sentido para que os alunos possam experimentar cada experiência relativamente aos cinco sentidos. No final da aula, todos os grupos devem ter passado pelas 5 mesas e realizado a ficha do manual correspondente.

ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO:

Verificar se os alunos conseguem responder às questões; verificar a cooperação entre os alunos; perceber se os alunos têm iniciativa e autonomia; observar se os alunos participam durante a aula e colocam questões; observar os seus comportamentos no meio ambiente e o seu envolvimento; verificar se os alunos entendem da utilização do dicionário; verificar se os alunos sabem quais são os 5 sentidos; observar o diálogo dos alunos ao longo da atividade; observar se todos os alunos conseguem entender a informação que lhes é transmitida.

- Apêndices XII – Excerto da Planificação Diária 16/10/2012 1º Ciclo

PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DA ATIVIDADE:

O grande sentido do dia é levar os alunos a refletirem sobre a importância de ter uma boa alimentação através da realização de um piquenique coletivo organizado pela escola.

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO:

Estudo do Meio/Formação Cívica: Identificar semelhanças e diferenças entre os hábitos alimentares dos alunos; valorizar a importância de uma alimentação saudável; promover o consumo de alimentos saudáveis.

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

09:45 h – Estudo do Meio/Formação Cívica

Na terça-feira de manhã iremos celebrar o dia da alimentação na nossa escola através de um piquenique coletivo. Para envolver as famílias das crianças todos os alunos irão trazer de casa fruta, leite ou água. Será obrigatório trazer estes alimentos, pois será um lanche saudável e por isso os alunos irão trazer de casa alimentos saudáveis para celebrarmos em conjunto o dia da alimentação. Iremos também realizar uma leitura sobre a importância de uma alimentação saudável no nosso dia a dia e iremos construir uma roda dos alimentos na área curricular expressão plástica. Depois da aula de expressão dramática, iremos realizar uma leitura sobre a alimentação saudável e a importância de cumprimos a roda dos alimentos no nosso dia a dia. Durante a leitura irei colocar questões e conversar com o grupo sobre os seus hábitos alimentares. Das 10

horas até às 11 horas, irá realizar-se um piquenique no espaço exterior da escola. Através deste piquenique coletivo, iremos comemorar o dia da alimentação através de um piquenique com alimentos saudáveis.

- Apêndices XIII – Excerto da Planificação Diária 04/10/2012 1ºCiclo

PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DA ATIVIDADE:

O grande sentido da atividade de expressão motora é festejar o dia do animal através de jogos motores relacionados com animais.

PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS DE NATUREZA CURRICULAR:

Expressão motora: Desenvolver a coordenação espacial e oculo motora; desenvolver a velocidade e agilidade; desenvolver a velocidade de reação e compreender as regras;

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

No final da manhã de quinta-feira iremos realizar atividades do âmbito da área de Expressão Física e Motora relacionadas com animais como forma de festejar o dia do animal. O primeiro jogo intitulado “Rabo de Raposas” irá ter uma duração aproximadamente de 10 minutos. Num espaço amplo e limitado na parte exterior da escola, os alunos com um lenço colocado nas calças, tentam roubar o maior número possível de “rabos de raposa” aos colegas, tentando evitar que roubem o seu. Todos os lenços que conseguirem capturar devem colocá-los junto ao seu lenço, para no final descobrirem qual foi o aluno que conseguiu roubar mais “rabo de raposas” dos seus colegas de turma. De seguida, o segundo jogo “Os Tubarões” irá realizar-se no mesmo espaço com uma duração de 15 minutos. Inicialmente, selecionarei um aluno para desempenhar a função de “tubarão”. Estes colocam-se numa extremidade, mais os menos a meio do campo. Os restantes alunos colocam-se num espaço delimitado (barco). Ao sinal do professor, os alunos saem do “barco” para “nadarem”, correndo e efetuando movimentos com os braços, fingindo que estão a nadar. Quando eu disser em voz alta “tubarão”, este sai e tenta agarrar o máximo de alunos antes de entrarem para o barco, evitando serem apanhados. Quem for apanhado pelo “tubarão” passa a ser também tubarão. O aluno que ficar até ao fim é o vencedor. O terceiro e último jogo, irei deixar ao critério dos alunos. Inicialmente, irei explicar o jogo “Os Caçadores” e depois o jogo “Pescadores”. No primeiro jogo, dois ou três alunos com a bola de ténis (serão caçadores) que irão tentar acertar nos colegas (coelhos) que fogem. Os “coelhos”

se forem tocados pela bola, passam a ser caçadores, e o caçador passa a ser coelho. Neste jogo irei salientar que apenas podemos acertar nos colegas de turma abaixo da cintura e quem sair fora da área de jogo é eliminado. No segundo jogo, cerca de 6 alunos, são pescadores que formam uma rede, e os restantes são peixes. Os pescadores combinam um número e começam uma contagem crescente enquanto os peixes entram e saem da roda. No número combinado os pescadores baixam-se, fechando a roda. Os apanhados passam a fazer parte da rede e ganham os “peixes” que não forem apanhados. Após explicar ambos os jogos, os alunos irão democraticamente eleger o jogo que irá ser realizado nos últimos 15 minutos da aula de expressão física e motora.

ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Verificar se os alunos respeitam os seus colegas de turma; perceber se os alunos têm iniciativa e autonomia; observar os seus comportamentos no meio ambiente e o seu envolvimento; observar a interação dos alunos com os materiais; observar o diálogo dos alunos ao longo da atividade e observar se todos os alunos conseguem entender o objetivo do jogo.

- Apêndices XIV – Excerto da Planificação Diária 23/04/2012 Pré-escolar

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

09:00 Depois do poema dos dias da semana e da seleção das tarefas irei realizar com o grupo o planeamento da semana. Irei ler a coluna do diário de grupo *queremos fazer* para lembrar as crianças. Durante esta semana, as crianças irão continuar no recorte de vários materiais e colagem, pois ultimamente não tem sido trabalhado na sala com as crianças que dormem sesta. Após o planeamento semanal, irei conversar na reunião de grupo sobre o projeto “queremos um cantinho da música”, irei perguntar ao grupo o que sabem e depois o que precisamos de saber para criar um cantinho da música na sala de jardim de infância. Como exemplo, irei levar dois instrumentos musicais construídos por mim, para mostrar ao grupo que um cantinho da música também podia ter instrumentos musicais construídos pelas crianças para explorarem sempre que quiserem.

09:30 Após a distribuição das áreas da sala, irei realizar com o grupo de crianças massa de cores. Desta vez irei utilizar uma caneca para colocar as quantidades corretas e

iremos realizar um cartaz com todas as indicações para a realização da massa de cores, pois assim as crianças irão aprender a preparar a massa de cores autonomamente. Inicialmente, iremos misturar a farinha e o sal dentro de um recipiente grande. Depois iremos adicionar lentamente a água até obter uma mistura espessa. Depois iremos utilizar as mãos para puxar e empurrar a mistura, até se transformar numa bola firme e macia. Continuamos a amassar tudo e colocamos um pouco de óleo alimentar e por fim tinta. Quando a massa estiver pronta, irei escrever numa folha de cartolina o material necessário e os alimentos para depois as crianças desenharem os mesmos ao lado. Enquanto estou a realizar a massa de cores com as crianças, a educadora cooperante Inácia e a técnica de ação educativa Paula irão dar apoio nas áreas da sala.

- Apêndices XV – Excerto da Planificação Diária 09/03/2012 Pré- escolar

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

08:30 Acolhimento e passagem das crianças para a sala de jardim de infância, enquanto esperamos pelo grupo, as crianças que já se encontram na sala estão na área do desenho ou então na área dos jogos de mesa. Antes das crianças chegarem à sala, irei montar o ciclo da água e tapar o mesmo com uma manta posicionado no centro da sala, para criar uma situação de magia com as crianças como não sabem o que se encontra debaixo da manta.

09:00 Começa a chegar grande parte do grupo à sala, onde auxílio as crianças a vestirem os seus bibes. Enquanto as crianças vão chegando à sala, irei promover um clima de conforto e segurança para com as crianças e os seus pais. Irei dialogar um pouco com os pais como forma de dar as boas vindas e demonstrar preocupação pelo bem-estar da criança e da sua família. Partilho algumas novidades do dia ou então de atividades que já realizaram, também irei aproximar-me das crianças que não falam tanto comigo para estabelecer uma ligação tranquila e de conforto ao jogar um jogo de mesa com elas por exemplo. Às 09:05 começo a pedir através de uma canção ao grupo para arrumarem a área da sala onde estiveram até os amigos chegarem. Por volta das 09:15 peço ao grupo para se sentar no tapete, onde é distribuído o reforço alimentar (fruta da época ou bolacha) tendo em conta as necessidades de cada criança. De seguida, cantamos a música do bom dia, e peço à criança responsável pela marcação do tempo para ir observar na janela o tempo, para depois desenhar no mapa o tempo que observou através da janela, sempre contando com o meu apoio no manuseamento das canetas e na

orientação onde deve colocar o desenho no mapa. Depois pergunto que dia é hoje, o mês e o ano. Ainda com todos sentados no tapete, peço à criança responsável para ir colocar o dia no mapa do calendário. Pouco tempo depois, irei dizer/cantar com as crianças o poema dos dias da semana, que é utilizado como instrumento de apoio para a memorização e consciencialização dos vários dias da semana implementado pela educadora Inácia. Por fim irei explicar ao grupo as tarefas que irão ser realizadas ao longo do dia.

- Apêndices XVI – Excerto do Registo Semanal nº 15 Pré-escolar

(...) Já algum tempo atrás, resolvi alterar a rotina das tarefas diárias e resolvi colocar sempre duas crianças responsáveis pela mesma tarefa. Assim, as crianças podiam discutir sobre a tarefa pretendida, verificar se a cumpriram corretamente e ajudarem-se mutuamente na sua realização. Outro objetivo que coloquei nesta alteração foi incentivar as crianças que não gostam de se expor em grande grupo a participar na mesma, e por isso existiam tarefas que eram realizadas apenas com a outra criança responsável e sem a observação do resto do grupo. O E. (4;10) sempre foi um desafio para mim, pois ele era muito participativo e interessado no entanto cada vez que eu perguntava se ele queria ser responsável por uma tarefa dizia sempre que não queria e eu também não o forçava. No entanto, achei importante que ele observa-se que as tarefas já não eram individuais e que não estavam a ser observadas pelas outras crianças da sala. Após a distribuição de todas as tarefas restava apenas a marcação do tempo e calendário então perguntei ao grupo quem gostava de ser responsável durante esta semana pela marcação do tempo e calendário, imediatamente I. (6;11) levantou o dedo e disponibilizou-se. Então, resolvi intervir e perguntar ao E. (4;10) se não gostava de ajudar a I. (6;11), logo no início não gostou muito da ideia mas eu tentei motiva-lo e disse que podiam marcar o tempo e calendário durante toda a manhã. Quando eu disse que não era necessário marcarem a tarefa no tapete com todas as crianças a observarem, ele levantou-se e veio procurar a sua fotografia para colocar junto a fotografia da sua colega no quadro das tarefas, para mais tarde marcarem o tempo e o calendário. Depois da marcação das tarefas, realizamos a distribuição das áreas da sala, passado algum tempo a I. (6;11) veio ter comigo para lhe dar a caixa com as marcações para o calendário e disse que ia chamar o seu amigo E. (4;10) para lhe ajudar a marcar no mapa o tempo e o calendário. Fiquei junto a área das ciências para observar a forma como ele

reagiu da I. (6;11) o ter ido procurar na área da garagem para ir com ela junto ao mapa. Sem qualquer medo, E. (4;10) saiu da área da garagem e foi com a I. (6;11) marcar a tarefa pelo qual eram responsáveis esta semana. Como não estava a ser exposto, e não estava sozinho na marcação da tarefa, E. (4;10) foi muito confiante cumprir a sua tarefa pelo qual era responsável pela primeira vez, pois ao longo do estágio, nunca quis ser responsável por qualquer tipo de tarefa. Como tive uma experiência pessoal igual, pois sempre fui uma criança que não quis estar exposta perante outras, resolvi dar-lhe espaço e estimulá-lo e motivá-lo na realização de uma tarefa/atividade visível por todos. Pois segundo a carta de princípios para uma ética profissional da APEI, devemos respeitar cada criança como também ter expectativas positivas em relação a cada criança reconhecer o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem. Pois, ao longo do meu estágio o E. (4;10) partilhava vários trabalhos e novidades com os amigos e também comigo, a sua única dificuldade era mesmo estar a comunicar ou a realizar algo perante o grande grupo, no entanto sempre acreditei nas suas capacidades e sem dificuldade E. (4;10) cumpriu com êxito a sua tarefa durante todos os dias da semana. Futuramente na minha prática, irei tentar continuar a motivar as crianças mais tímidas perante grandes grupos, pois nunca devemos subestimar as suas capacidades. Não é por serem menos comunicativas que o seu desenvolvimento e capacidade de aprendizagem estão menos elevados, apenas têm vergonha e medo de se expor perante os outros para depois não serem um motivo de riso por parte dos colegas quando dizem algo errado ou fazem.

- Apêndices XVII – Excerto do Registo Semanal nº 9 Pré-escolar

(...) Na terça-feira de manhã, após o acolhimento solicitei ao grupo para colocarem-se todos no tapete para a reunião de grupo, onde informei as crianças sobre os novos instrumentos de pilotagem. Informei o grupo sobre o registo e sobre alteração no diário de grupo que não estávamos a utilizar corretamente. Inicialmente, expliquei ao grupo o registo: quero mostrar, contar ou escrever que irá servir para guiar as partilhas em grande grupo, ou seja, quando alguma criança ou adulto da sala desejar contar, mostrar ou escrever alguma coisa, deve colocar o seu nome no respetivo dia da semana. Para as crianças entenderem melhor a minha explicação, levantei-me do tapete e escrevi o meu nome no registo e disse ao grupo que gostava de partilhar algo com eles. Resolvi levar para a sala duas fotografias pessoais e utiliza-las para mostrar ao grupo o funcionamento do registo. Logo no início, mostrei uma fotografia minha a nadar com

golfinhos e depois resolvi mostrar uma fotografia do meu animal de estimação que tinha feito anos durante às férias. Imediatamente, ficaram muito entusiasmados com a fotografia com o golfinho, M. (4;8) e M. (4;11) comentaram a fotografia e disseram que também já tinham nadado com golfinhos e R. (5;7) questionou-me se eu um dia o podia levar a nadar com os golfinhos. Através da expressão facial das crianças, consegui observar que estavam muito interessadas em querer saber um pouco mais de mim, mas como também da utilização diária do registo: quero, mostrar, contar ou escrever. Foi fulcral, exemplificar as crianças a utilidade do instrumento de pilotagem como também dar a conhecer um pouco mais da minha pessoa. Ao longo da semana L. (3;4), A. (4;2), M. (3;5) e E. (4;11) chegaram até mim, para os ajudar a escrever o seu nome no registo para partilharem algo com os amigos. Durante esta semana, foram partilhados desenhos efetuados pelo R. (5;7) e novidades por parte da L. (3;4), M. (3;5) e E. (4;11) que são umas das crianças mais tímidas da sala. A L. (3;4) partilhou com os amigos que tinha ido passear com os pais.

- Apêndices XVIII – Excerto do Registo Semanal nº 10 Pré-escolar

(...) Na sexta-feira surgiu uma comunicação diferente daquelas que habitualmente são comunicadas ao grupo. Ao longo da manhã as crianças da área da garagem construíram uma casa com uma árvore e solicitaram-me se podiam mostrar a construção aos amigos no período das comunicações, eu concordei e disse para arrumarem tudo da área da garagem, menos a sua construção para depois os amigos visualizarem. Após o grupo arrumar a sala e estar sentado no tapete para realizamos as comunicações eu disse as crianças para irem ver a construção dos amigos. Levantaram-se todos e foram ver a construção, o R. (5;7) e o A. (3;2) explicaram que tinham construído uma casa com uma árvore no telhado. Não agi da melhor maneira ao pedir às crianças para deslocaram-se todas para a área da garagem, pois começaram a emburrar-se uns aos outros para ver a construção e até existiram crianças que não estavam minimamente interessadas na construção e foram procurar os brinquedos da área para brincarem. Nos próximos tempos se surgir uma construção para comunicar e partilhar aos amigos, irei pedir que a coloquem sobre uma mesa e irei solicitar para visualizarem a construção em pequenos grupos para não surgir novamente uma situação conflituosa.

- Apêndices XIX – Excerto do Registo Semanal nº7 1º Ciclo

(...) Durante a semana de cinco a nove de novembro trabalhámos a lenda de São Martinho nas diversas áreas curriculares, mas foi na terça-feira que surgiu uma conversa bastante interessante e uma situação que considerei fulcral na sala. Enquanto estávamos a ler a lenda de São Martinho surgiram os nomes de diversos países. A Hungria, onde Martinho tinha nascido, França e Itália por onde ele tinha passado e ainda os nomes de algumas das cidades desses países. Quando os nomes desses países e o nome dessas cidades eram lidos surgiam imediatamente dúvidas por parte dos alunos relativamente à localização. Apesar de não estar planeado podíamos aproveitar para falar dos países, cidades e continentes. Os alunos não sabiam onde ficava a Hungria e em conversa diziam as suas previsões. Uns diziam que era uma cidade e outros diziam que era um país muito longe de Portugal. Foi bastante interessante observar o diálogo das crianças e a sua orientação espacial, já no outro dia um aluno tinha dito que o Porto ficava no Algarve e foi logo uma forma de esclarecemos em conjunto esta dúvida. É importante não deixar passar o momento, e mesmo que não esteja planeado ou não esteja presente no Programa Escolar não impede de nós não falarmos sobre este tema. Pois, só assim iremos conseguir aumentar o conhecimento da criança e não impedir que ela possa aprender algo ela própria tem curiosidade em descobrir. Com o apoio do professor cooperante, continuámos a abordar temas que surgiam a pretexto da lenda de São Martinho, como por exemplo: o que eram romanos e como viviam. A nossa análise sobre a lenda de São Martinho ainda não tinha terminado e durante o intervalo resolvi ir buscar os mapas da europa e do mundo para os alunos identificarem o percurso que São Martinho tinha feito há muitos anos.

No momento em que afixei os mapas os alunos começaram a dialogar uns com os outros. A M. resolveu partilhar com os colegas onde ficava o Brasil pois os seus avós residem no Brasil. O R. apontou para França e partilhou com os colegas que tinha lá família e o L. queria descobrir qual era a capital da Rússia. Resolvi também motivar o Pedro que normalmente revela muita timidez e fragilidade a nível dos sentimentos, a participar na conversa e perguntei-lhe onde o pai está emigrado e se ele queria encontrar a Suíça no mapa. Verifiquei que tinha sido importante partilhar algo pessoal com o grupo e também de fazerem novas aprendizagens e descobertas. No final, L. ficou a saber que o nome da capital era sempre escrita com uma letra maior e o que está nos mapas é um círculo maior de cor vermelha a identificar no respetivo país. Assim

entusiasmado ia afirmando a mim e aos colegas quais eram as capitais dos países da Europa. Os alunos devem então planificar com o professor e assim ocorrer uma gestão cooperada do currículo, ou seja, a planificação também tem que ser aberta. Se tivesse ignorado os interesses das crianças e interrompido a sua curiosidade de descobrir algo de novo a gestão do currículo centrava-se apenas no papel do professor e o papel dos alunos tornava-se passivo sem poder também de decisão. Parece ter sido este o caso da M. que através do visionamento do Mapa do Mundo conseguiu afirmar que o Brasil ficava muito longe de Portugal. Os alunos conseguem então compreender melhor os outros, comunicam com mais facilidade e são flexíveis nos julgamentos morais com o grupo de pares.

- Apêndices XX – Excerto do Registo Semanal nº 3 1º Ciclo

(...) O outro momento que gostava de salientar, sucedeu na mesma manhã de segunda-feira, depois das colagens estarem concluídas resolvemos apresentá-las ao grupo. Cada criança individualmente deslocava-se frente da turma e apresentava o seu trabalho aos colegas. Este momento foi sem dúvida muito importante, pois as crianças tinham oportunidade de partilhar e comunicar aos seus colegas os seus gostos e preferências. Segundo Milani, *“Ficou claro que os alunos poderão se comunicar adequadamente em contextos diferentes com pessoas diferentes por meio da oralidade, desde que a escola ofereça oportunidades de prática de sua expressão oral por meio de atividades orientadas pelos professores. Na falta dessa prática, como hoje se observa, a dificuldade em adequar sua fala aos diversos ambientes sociais que frequentam, faz com que os jovens sejam incapazes de exporem suas ideias de forma clara para diversos públicos”* (p.8). Na maior parte das vezes, os alunos colocavam questões ou então comentavam que também tinham o mesmo gosto/preferências. Este trabalho teve como objetivos potenciar os conhecimentos entre os alunos e também ajudar os alunos tímidos a comunicarem perante um grupo. Muitos alunos abordaram aspetos familiares e algumas características pessoais. O feedback por parte do grupo relativamente a esta atividade foi bastante positivo, depois de apresentarmos todos os trabalhos os alunos questionaram-me se podíamos voltar a fazer o mesmo. É importante colocarmo-nos na perspetiva da criança e tratá-la com respeito. Os resultados finais das colagens eram diversificados mas também é isto que caracteriza o grupo, são todos diferentes mas todos respeitam-se mutuamente.